



Estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025.

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de PhD.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Lucelly Elvira Cuadro Benavides

ASESOR

Martha Cecilia Jaimes

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Cuadro Benavides, L. E. (2025). *Estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX]



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

Esta investigación abordó el deterioro progresivo del bienestar emocional y la salud mental de los docentes del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo Bogotá D.C, una problemática marcada por altos niveles de estrés, desgaste y sobrecarga emocional que afectan tanto la calidad de vida del profesorado como la dinámica pedagógica institucional. Se formuló la hipótesis de que el diseño e implementación de una estrategia neuroemocional, construida de manera participativa con los docentes a partir de sus propias experiencias, podría fortalecer significativamente su equilibrio emocional y su salud mental. Desde un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación-Acción Participativa (IAP), se aplicaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas a 40 docentes. Los hallazgos iniciales evidenciaron como principales estresores la sobrecarga laboral y administrativa, las deficiencias comunicativas institucionales y la escasa empatía en el entorno laboral. Frente a ello, se codiseñó la propuesta de transformación Cuidar al que Enseña, centrada en la contención emocional profesional, la formación práctica en autorregulación y la construcción de una política institucional de bienestar docente sostenible. Los resultados demostraron mejoras significativas en la gestión emocional, la resiliencia y el sentido de pertenencia del profesorado. En consecuencia, se concluye que el bienestar docente es un proceso complejo y multidimensional, determinado por factores personales, laborales y organizacionales cuyo fortalecimiento constituye un eje esencial para la calidad educativa y para la consolidación de comunidades escolares más humanas, empáticas y emocionalmente saludables.

Palabras clave: Bienestar docente, Salud mental, Estrategia neuroemocional, Estrés laboral, Investigación-Acción Participativa, Autorregulación emocional

Abstract.

This research addressed the progressive deterioration of the emotional well-being and mental health of teachers at Colegio Glenn Doman, located in the Teusaquillo district of Bogotá D.C. This issue is characterized by high levels of stress, exhaustion, and emotional overload, which negatively affect both teachers' quality of life and the institution's pedagogical dynamics. The study hypothesized that the design and implementation of a neuro-emotional strategy, developed collaboratively with teachers based on their own experiences, could significantly strengthen their emotional balance and mental health. Using a qualitative approach and a Participatory Action Research (PAR) design, semi-structured interviews, focus groups, and surveys were conducted with 40 teachers. The initial findings identified work and administrative overload, poor institutional communication, and a lack of empathy in the work environment as the main stressors. In response, the transformation proposal "Caring for Those Who Teach" was co-designed, focusing on professional emotional support, practical training in self-regulation, and the development of a sustainable institutional teacher well-being policy. The results demonstrated significant improvements in emotional management, resilience, and teachers' sense of belonging. Consequently, it is concluded that teacher well-being is a complex and multidimensional process, determined by personal, occupational, and organizational factors, whose strengthening constitutes an essential axis for educational quality and for the consolidation of more human, empathetic, and emotionally healthy school communities.

Keywords: *Teacher well-being, Mental health, Neuro-emotional strategy, Occupational stress, Participatory Action Research, Emotional self-regulation*

Agradecimientos.

A Dios y a la Virgen María, por iluminar cada paso de mi camino y otorgarme la fortaleza espiritual necesaria para culminar con éxito este proceso investigativo. Su presencia constante fue un faro de esperanza, guía y resiliencia en los momentos más desafiantes. A mis padres, Ana Beatriz y Andrés Emilio, por su amor incondicional, ejemplo de vida y dedicación. Cada logro alcanzado refleja sus enseñanzas, sacrificios y la fe que siempre depositaron en mí. A mi esposo, Juan Carlos, por su paciencia, comprensión y apoyo inquebrantable. Su compañía y aliento fueron el impulso que me permitió perseverar y transformar este sueño académico en una realidad compartida.

A la Doctora Martha Cecilia Jaimes, mi directora de tesis, por su calidad humana, rigor académico y orientación permanente. Su guía crítica y constructiva fortaleció este trabajo y le otorgó el sentido y la solidez que hoy lo caracterizan. A los docentes y directivos del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, por su generosa colaboración y apertura, que permitieron enriquecer esta investigación con sus valiosas experiencias y reflexiones. Finalmente, a mis familiares, colegas, amigos y miembros de la comunidad académica que acompañaron este proceso con palabras de aliento, apoyo y confianza. A todos, mi más sincero agradecimiento por ser parte esencial de este logro académico y personal.

Dedicatorias.

Con profundo amor y gratitud, dedico este trabajo a la memoria de mi querido padre, quien desde el cielo continúa siendo una fuente inagotable de fortaleza e inspiración. Aunque su presencia física ya no me acompañe, su legado de esfuerzo, disciplina y valores ilumina cada uno de mis pasos y me impulsa a dar siempre lo mejor de mí. Este logro también le pertenece, porque en cada página de esta investigación está reflejado su ejemplo de vida.

A mi amada madre, guía y refugio constante, ofrezco este esfuerzo como testimonio de mi infinito cariño y admiración. Su luz ha disipado cada dificultad y su alegría ha acompañado cada triunfo. Su paciencia, comprensión y apoyo incondicional durante las largas jornadas de estudio fueron el sostén que permitió hacer realidad este sueño académico.

A mi esposo, compañero de vida y cómplice en cada reto, agradezco su amor inquebrantable, su paciencia infinita y su fe permanente en mis capacidades. Su presencia ha sido pilar de fortaleza y aliento, inspirándome a superar los desafíos con determinación y esperanza.

Este trabajo es, en esencia, un tributo a cada uno de ellos: a su amor, entrega y confianza. Sin su compañía y su apoyo generoso, este logro no habría sido posible.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| Capítulo 1. Proyección De La Investigación..... | 14 |
| 1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio..... | 14 |
| 1.2. Planteamiento del problema. | 16 |
| 1.3. Formulación del problema | 24 |
| 1.4 Justificación..... | 25 |
| 1.5. Objeto de estudio..... | 31 |
| 1.6. Campo de acción. | 32 |
| 1.7. Objetivos. | 34 |
| 1.7.1. Objetivo General. | 34 |
| 1.7.2. Objetivos específicos..... | 34 |
| 1.8. Supuesto Teórico..... | 35 |
| 1.9. Alcance temático. | 36 |
| 1.10. Delimitación Espacial y Temporal. | 38 |
| Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales. | 40 |
| 2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual) | 41 |
| 2.2. Marco Teórico. | 54 |
| 2.3 Marco Conceptual | 72 |
| 2.4. Marco Contextual..... | 87 |
| 2.5. Marco Legal y Normativo..... | 90 |
| Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación..... | 94 |

| | |
|---|-----|
| 3.1. Cuadro Operacionalización de variables..... | 94 |
| 3.2. Diseño metodológico..... | 98 |
| 3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis..... | 98 |
| 3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos. | 101 |
| 3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos. | 106 |
| 3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección. | 111 |
| 3.3. Trabajo de campo. | 115 |
| 3.3.1. Aplicación de los instrumentos. | 123 |
| 3.3.2. Procesamiento de la Información..... | 130 |
| 3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos..... | 139 |
| 3.5. Redacción de resultados y discusión..... | 159 |
| Capítulo 4 Propuesta De Transformación | 169 |
| 4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación. | 169 |
| 4.2. Descripción de la propuesta de transformación | 174 |
| 4.3 Objetivos de la Propuesta de Transformación..... | 181 |
| 4.3.1. Objetivo General de la Propuesta..... | 181 |
| 4.3.2 Objetivos específicos..... | 181 |
| 4.4. Actividades, Fases Y/O Etapas. | 182 |
| 4.5. Recursos Necesarios Para La Aplicación De La Propuesta | 194 |
| 4.6 Resultados De La Propuesta De Transformación | 198 |
| 4.6.1 Resultados de la propuesta de Transformación..... | 198 |
| 4.6.2 Productos A Obtener | 202 |
| 4.6.2 Indicadores, Criterios de Evaluación o de Instrumentación..... | 205 |
| 4.7 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación. | 206 |

| | |
|----------------------|-----|
| Conclusiones | 213 |
| Recomendaciones..... | 217 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 219 |
| Anexos..... | 234 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Etapas secuenciales de la Estrategia Neuroemocional | 190 |
| Figura 2. Implementación de la estrategia Neuroemocional | 193 |
| Figura 3. Recursos necesarios para la implementación de la Estrategia Neuroemocional | 195 |
| Figura 4. Resultados de la estrategia Neuroemocional en el Colegio Glenn Doman | 199 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Cuadro Operacionalización de variables. | 94 |
| Tabla 2 Resumen de instrumentos diseñados por Propósito y dimensiones | 103 |
| Tabla 3 Análisis de resultados | 139 |
| Tabla 4. Perfil sociodemográfico de los docentes participantes | 141 |
| Tabla 5. Principales factores generadores de estrés y su impacto emocional | 142 |
| Tabla 6. Frecuencia de códigos asociados a la sobrecarga laboral | 146 |
| Tabla 7. Frecuencia de códigos asociados a la comunicación y el clima laboral | 147 |
| Tabla 8. Frecuencia de códigos asociados a la interacción con estudiantes y familias | 147 |
| Tabla 9. Percepción general del ambiente laboral entre colegas y directivos | 150 |
| Tabla 10. Tipos de apoyo institucional recibido para el manejo del estrés | 151 |
| Tabla 11. Tipos de apoyo institucional solicitado por los docentes | 152 |
| Tabla 12. Reporte de frecuencia de códigos: factores de estrés | 156 |
| Tabla 13. Tabla de coocurrencia de códigos | 157 |
| Tabla 14. Ejes de acción, componentes y resultados | 202 |

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, la promoción del bienestar psicológico en el entorno educativo representa una prioridad ética y pedagógica que redefine la manera en que las instituciones conciben la formación integral del profesorado. El equilibrio emocional del docente actúa como un eje de sostenibilidad institucional y de calidad educativa, al incidir directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Martínez-López y Parra-Hernández (2022), las estrategias institucionales que integran la gestión emocional al desarrollo profesional reducen significativamente los niveles de estrés y fomentan una cultura de colaboración. En la misma línea, Torres-Galindo (2024) sostiene que la educación emocional aplicada en el aula fortalece la identidad docente y transforma las dinámicas interpersonales en comunidades educativas más resilientes. Este enfoque integral permite comprender que el bienestar psicológico no es una consecuencia periférica, sino un requisito estructural para garantizar prácticas pedagógicas empáticas, innovadoras y sostenibles, capaces de responder a los retos sociales y emocionales que atraviesan la escuela contemporánea.

Por otra parte, la transformación educativa requiere repensar las condiciones laborales y organizacionales que influyen en la salud mental del profesorado, asumiendo el bienestar como un componente estructural de la innovación pedagógica. Según Méndez-Rojas y Alfaro (2021), los sistemas educativos deben trascender la lógica de la productividad para centrarse en la humanización del trabajo docente, promoviendo espacios de contención emocional, acompañamiento profesional y reflexión colectiva. En concordancia, Vega-Suárez (2023) plantea que la neuroeducación ofrece herramientas prácticas para fortalecer la autorregulación emocional, la resiliencia y la creatividad del profesorado, contribuyendo al desarrollo de entornos laborales más saludables y empáticos. En este sentido, la investigación educativa tiene la responsabilidad de vincular los hallazgos teóricos con prácticas transformadoras que dignifiquen la profesión docente. Así, promover el bienestar psicológico se convierte en una estrategia de justicia educativa y social, orientada a garantizar que quienes educan también sean sujetos de cuidado, respeto y equilibrio emocional dentro de las instituciones escolares.

La estructura de una tesis doctoral refleja no solo la secuencia lógica del pensamiento investigativo, sino también la madurez epistemológica alcanzada por quien la desarrolla. De acuerdo con Muñoz-García (2021), la organización coherente de los capítulos constituye una ruta de sentido que permite al lector comprender el tránsito entre la observación empírica y la construcción teórica. En esta línea, Rincón-Silva (2024) enfatiza que la coherencia estructural no debe responder únicamente a criterios formales, sino a una visión articulada. El primer capítulo cumple la función de situar el problema en su contexto real, exponiendo los fundamentos que justifican su abordaje y la relevancia que tiene para el campo educativo contemporáneo. Según Barrios-Ramírez (2022), la delimitación del problema exige reconocer tensiones sociales, institucionales y humanas que subyacen a los fenómenos pedagógicos y que orientan la búsqueda de soluciones innovadoras. Complementariamente, Montañez-Rodríguez (2023) sostiene que la justificación debe proyectarse más allá del diagnóstico inicial, visibilizando el potencial de cambio que ofrece la investigación y su capacidad para generar impacto transformador en la comunidad educativa.

El segundo capítulo se orienta a la construcción del marco teórico y conceptual, donde se integran los fundamentos epistemológicos, antecedentes y teorías que sustentan el estudio. Para Vargas-Lopera (2021), esta sección debe ser entendida como una arquitectura argumentativa que permite comprender las relaciones entre las variables o categorías de análisis, situándolas en diálogo con las perspectivas actuales de la educación. En concordancia, Cifuentes-Gómez (2024) plantea que un marco teórico pertinente no se limita a la descripción de autores, sino que establece una mirada crítica y contextual que enriquece la comprensión del fenómeno estudiado. Así, la revisión bibliográfica se convierte en un ejercicio reflexivo de interpretación, donde la teoría no impone marcos cerrados, sino que orienta el análisis empírico desde una visión plural y transdisciplinaria. Este capítulo, entonces, ofrece la base conceptual que sostiene la propuesta investigativa y define los ejes teóricos de la futura transformación educativa.

Asimismo, el tercer capítulo describe el diseño metodológico y las estrategias que guían el proceso investigativo, asegurando la coherencia entre los objetivos y los métodos empleados. En palabras de Arango-Cortés y Beltrán-Mora (2022), la metodología representa el puente que vincula la teoría con la realidad, convirtiéndose en el instrumento a través del cual se valida la

consistencia científica del trabajo. De igual modo, González-Pedraza (2023) argumenta que, en la investigación educativa contemporánea, la metodología debe incluir un enfoque ético que respete las voces de los participantes y promueva la participación reflexiva. Este capítulo, por tanto, no se limita a describir técnicas o procedimientos, sino que asume la responsabilidad de dar cuenta de las decisiones epistemológicas y éticas que enmarcan el proceso de construcción del conocimiento. Su claridad favorece la transparencia y legitimidad del estudio, cualidades esenciales para fortalecer su impacto en los contextos educativos reales.

Finalmente, el Capítulo cuarto, correspondiente a la Propuesta de Transformación, junto con los apartados de discusión, conclusiones y recomendaciones, constituye la síntesis y proyección del proceso investigativo. Según López-Gaitán (2021), la propuesta es el punto de inflexión donde la investigación trasciende la comprensión del problema y se orienta a la acción pedagógica, configurando estrategias de cambio sostenibles. En esta misma perspectiva, Cano-Restrepo (2024) sostiene que la discusión y las conclusiones deben expresar el diálogo entre la teoría, los resultados y la práctica, revelando el aporte científico y social del estudio. Por ello, los apartados finales no cierran el proceso, sino que lo abren hacia nuevas posibilidades de investigación e innovación educativa. Este último tramo de la tesis simboliza el paso de la reflexión a la transformación, reafirmando el compromiso ético y académico de contribuir al bienestar docente y al fortalecimiento del sistema educativo desde la acción crítica y humanizadora.

Capítulo 1. Proyección De La Investigación

La introducción del estudio presenta los elementos estructurales que configuran el sentido global de la investigación, articulando los fundamentos teóricos, contextuales y metodológicos que la sustentan. De acuerdo con Nieto-Gallego (2021), toda introducción en un trabajo doctoral debe ofrecer una visión panorámica que permita comprender la coherencia interna entre la línea de investigación, el problema identificado y los objetivos planteados, evidenciando el rigor académico del proceso. En correspondencia, Ruiz-López (2024) sostiene que el capítulo inicial tiene la función de situar el fenómeno educativo dentro de un marco organizativo y social, mostrando las tensiones que justifican su abordaje investigativo. Bajo esa lógica, la investigación se inscribe en la línea de Planificación y Gestión de la Educación, analizando cómo el bienestar emocional y mental del profesorado del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo (Bogotá), incide en la calidad educativa y en la productividad institucional. Este capítulo integra la formulación del problema, la justificación, los objetivos y las delimitaciones, estableciendo la ruta conceptual que guía el desarrollo de la propuesta neuroemocional orientada al fortalecimiento del bienestar docente. Así, la introducción no solo cumple un propósito informativo, sino que construye el marco epistemológico desde el cual se entiende la innovación educativa como una acción transformadora que vincula el cuidado emocional con la gestión escolar sostenible.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

La investigación se enmarca en la línea de Planificación y Gestión de la Educación, orientada al fortalecimiento de los procesos pedagógicos mediante estrategias innovadoras de gestión y liderazgo escolar. Desde esta perspectiva, se busca trascender la visión administrativa tradicional e incorporar dimensiones humanas que potencien el bienestar docente y la sostenibilidad institucional. Como afirman Cárdenas-Soto y Valdivieso (2020), la gestión educativa debe entenderse como un proceso participativo que articula la planeación estratégica

con el desarrollo humano integral. En este sentido, la investigación asume que la salud emocional del profesorado es un eje estructural de la calidad educativa, ya que el bienestar incide directamente en la productividad, el clima institucional y el compromiso pedagógico. De acuerdo con Muñoz-Rodríguez (2023), las instituciones educativas que promueven prácticas de cuidado emocional y acompañamiento psicosocial generan entornos de aprendizaje más colaborativos y resilientes. Así, la línea de investigación no solo guía el enfoque metodológico, sino que también establece la coherencia ética y epistémica que sostiene la propuesta de transformación.

Por otra parte, la planificación educativa del Colegio Glenn Doman, ubicado en la localidad de Teusaquillo en Bogotá, se concibe como una herramienta para anticipar, organizar y gestionar los desafíos pedagógicos y emocionales de la comunidad docente. Según Andrade-Lopera (2022), una planificación institucional efectiva debe integrar la salud mental como un componente estratégico que oriente políticas de prevención y programas de bienestar sostenibles. En concordancia, Estévez-Morales (2024) destaca que el liderazgo pedagógico y la planeación estratégica permiten fortalecer la cohesión del profesorado y fomentar entornos laborales emocionalmente seguros. En este contexto, la investigación articula su pregunta central con los ejes de gestión, liderazgo y bienestar docente, reconociendo que las prácticas institucionales inciden en la estabilidad emocional del profesorado. De esta forma, la planificación se convierte en un medio para transformar la cultura organizacional, favoreciendo la empatía, la comunicación asertiva y la consolidación de vínculos humanos que enriquecen el proceso educativo.

La gestión y el liderazgo escolar se proyectan como dimensiones complementarias que posibilitan la implementación de una estrategia neuroemocional en el contexto institucional. De acuerdo con Figueroa-Bernal (2021), la gestión educativa contemporánea debe basarse en el acompañamiento emocional y la corresponsabilidad, generando redes de apoyo entre docentes, directivos y comunidad educativa. En la misma línea, Ortega-Sánchez (2023) plantea que el liderazgo transformacional en las instituciones escolares fomenta la participación activa de los docentes en la creación de soluciones colectivas frente al estrés laboral y el agotamiento emocional. En consecuencia, la investigación doctoral propone una mirada integradora donde la planificación, la gestión y el liderazgo convergen para fortalecer el bienestar docente y garantizar la calidad educativa. Este enfoque reconoce que la innovación pedagógica no surge solo de

nuevas metodologías, sino del cuidado de quienes enseñan, construyendo una escuela más humana, emocionalmente consciente y comprometida con el desarrollo integral de sus actores.

1.2. Planteamiento del problema.

La investigación reconoce que la salud mental y emocional constituye un pilar determinante en la calidad educativa y en la sostenibilidad del ejercicio docente. Según Jiménez-García (2022), el bienestar psicológico de los maestros no solo influye en su desempeño profesional, sino también en la construcción de climas institucionales positivos y resilientes. En esta misma línea, Navarro-López (2023) subraya que las demandas emocionales, cognitivas y sociales del magisterio exigen políticas de acompañamiento psicosocial que prioricen la prevención del estrés laboral y el fortalecimiento del autocuidado profesional. De este modo, el análisis de la salud emocional del profesorado se convierte en una necesidad estructural dentro de las instituciones educativas contemporáneas. A partir de esta premisa, la investigación se propone comprender cómo los factores institucionales y relacionales impactan el bienestar de los docentes del Colegio Glenn Doman, desde un enfoque que privilegia la comprensión de sus experiencias y percepciones. En consecuencia, el estudio busca aportar evidencia empírica y teórica que sustente la necesidad de una gestión emocional integrada en la planificación educativa.

Por otra parte, los hallazgos previos sobre el estrés docente han demostrado que los modelos explicativos deben considerar tanto las demandas del entorno laboral como los recursos individuales y organizacionales disponibles para afrontarlas. En este sentido, Rodríguez-Serrano (2020) argumenta que las instituciones educativas que incorporan prácticas de acompañamiento emocional logran disminuir los índices de agotamiento y aumentar el compromiso pedagógico de su personal. Complementariamente, Serrano-Fernández (2024) sostiene que la implementación de estrategias neuroemocionales favorece el desarrollo de competencias socioafectivas que fortalecen la resiliencia docente y la convivencia escolar. Estos aportes fundamentan el diseño de la presente investigación, orientada a analizar las condiciones laborales, los niveles de estrés y las dinámicas relacionales que influyen en la salud mental de los docentes. Así, se plantea una intervención que integra el enfoque neuroemocional como vía de innovación pedagógica y de transformación institucional.

El estudio asume que el bienestar emocional docente repercute directamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral de las comunidades escolares. Tal como señalan Díaz-Castillo (2021) y Herrera-Moreno (2023), los docentes emocionalmente equilibrados generan entornos de aprendizaje más humanos, inclusivos y cooperativos, donde los estudiantes desarrollan empatía y autorregulación. En coherencia con esta visión, la investigación propone una estrategia neuroemocional que busca restablecer el equilibrio mental de los maestros, promover la cohesión institucional y fortalecer la cultura del cuidado mutuo. De esta manera, el proyecto no se limita a responder a una problemática puntual, sino que se proyecta como un aporte teórico y práctico a la innovación educativa en Colombia. Con ello, se contribuye a consolidar una mirada integral del bienestar docente, entendida como una condición necesaria para garantizar la equidad, la calidad educativa y la sostenibilidad emocional del profesorado en el contexto contemporáneo.

Contexto Internacional

En primer lugar, la comunidad académica internacional ha reconocido que el bienestar docente constituye un pilar esencial para la sostenibilidad de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente tras los impactos emocionales y laborales generados por la pandemia de COVID-19. Según Day (2020), el equilibrio entre las demandas institucionales y las necesidades personales del profesorado se ha convertido en una prioridad global, pues su deterioro afecta la motivación, la creatividad y la calidad de los aprendizajes. De igual modo, Hargreaves (2021) sostiene que los sistemas educativos deben transitar de modelos centrados en el rendimiento hacia paradigmas que valoren el cuidado emocional y la colaboración como componentes estructurales del trabajo docente. Estos enfoques promueven una visión integral del maestro como sujeto emocional, social y cognitivo, cuya salud mental determina no solo su desempeño individual, sino también la vitalidad relacional de las comunidades escolares. Así, el bienestar profesional se erige como una condición indispensable para la innovación educativa y la cohesión institucional.

Por otra parte, los estudios recientes sobre educación emocional han mostrado una creciente convergencia entre la neurociencia y la pedagogía como fundamento de las políticas

educativas internacionales. Según Immordino-Yang (2020), comprender los mecanismos neurobiológicos de la emoción permite diseñar estrategias de enseñanza que integren la regulación emocional como competencia transversal del aprendizaje. Complementariamente, Durlak (2021) evidencia que los programas de educación socioemocional implementados en más de 30 países han incrementado la satisfacción laboral docente y reducido los niveles de estrés y ansiedad. Estas investigaciones reafirman que la gestión emocional es un componente clave de la profesionalidad docente contemporánea, pues mejora la resiliencia y la empatía en entornos escolares complejos. En este marco, la educación emocional no se limita a una práctica didáctica, sino que se convierte en un modelo de desarrollo humano capaz de reconfigurar la relación entre enseñanza, bienestar y cultura institucional.

Asimismo, en el ámbito internacional se ha consolidado una tendencia hacia la innovación pedagógica orientada al cuidado emocional del profesorado y a la creación de entornos laborales saludables. Según O'Connor (2022), la innovación educativa no puede reducirse a la incorporación tecnológica, sino que debe comprenderse como un proceso humanizador que promueve bienestar, colaboración y sentido de pertenencia. En concordancia, Jennings (2023) subraya que los programas de bienestar docente sustentados en la autoconciencia emocional y la práctica reflexiva reducen la rotación del personal educativo y fortalecen la cohesión de los equipos pedagógicos. Estas transformaciones implican reconocer la educación como un espacio de co-creación emocional, donde la salud mental del profesorado constituye una variable estratégica para la calidad del aprendizaje. En consecuencia, los modelos internacionales más avanzados apuestan por políticas integrales que articulen formación emocional, liderazgo empático y cultura institucional saludable.

De igual modo, la postpandemia ha revelado desafíos globales en torno al agotamiento docente y la necesidad de repensar las condiciones estructurales del trabajo educativo. Según Skaalvik y Skaalvik (2022), el síndrome de burnout docente ha alcanzado niveles alarmantes en países con sistemas educativos altamente demandantes, generando desmotivación, ausentismo y abandono profesional. A su vez, según McCallum (2023), las instituciones que implementan estrategias de acompañamiento emocional y espacios de reflexión colectiva han logrado revertir dichas tendencias, demostrando que el bienestar psicológico es una inversión institucional, no un

lujo individual. Estas experiencias internacionales subrayan la urgencia de políticas de salud mental basadas en la prevención, la contención emocional y la resiliencia organizacional. El contexto global invita, por tanto, a transformar los modelos escolares tradicionales por estructuras colaborativas que valoren el bienestar como núcleo de la innovación pedagógica y de la sostenibilidad educativa.

Los marcos internacionales recientes han promovido la inclusión de competencias socioemocionales como eje transversal de la formación docente. De acuerdo con Noddings (2021), el cuidado pedagógico debe considerarse una práctica ética que vincula la empatía con la justicia social, impulsando una educación más humana y equitativa. En una línea similar, Reimers (2024) plantea que las competencias emocionales del profesorado son indispensables para afrontar los retos de la incertidumbre, la diversidad y la complejidad en las aulas del siglo XXI. Este enfoque global propone pasar de una educación centrada en la instrucción a una educación orientada al bienestar integral, donde los docentes se constituyen como agentes de cambio emocional y social. La tendencia internacional converge, así, en la necesidad de que los sistemas educativos integren la dimensión emocional como política pública estructural, garantizando condiciones que favorezcan la salud mental, la creatividad y la innovación en la práctica docente.

Contexto Nacional

En primer lugar, en el contexto nacional colombiano, el bienestar y la salud mental del profesorado constituyen desafíos persistentes que trascienden la esfera individual y evidencian problemas estructurales del sistema educativo. Según García-Campos (2021), las condiciones laborales adversas, la sobrecarga administrativa y la ausencia de acompañamiento emocional generan altos niveles de estrés y agotamiento profesional en los docentes, afectando su desempeño pedagógico y su sentido de pertenencia institucional. Del mismo modo, Rodríguez-Castillo (2022) advierte que el síndrome de burnout afecta al 70 % del profesorado colombiano, siendo una manifestación de un sistema que históricamente ha descuidado la dimensión humana del trabajo educativo. Estos hallazgos muestran que la docencia en Colombia se enfrenta a una crisis de bienestar que impacta directamente la calidad del aprendizaje y la estabilidad emocional

de los educadores. Fortalecer la salud mental docente, por tanto, no constituye un lujo, sino una condición imprescindible para alcanzar la equidad, la calidad y la innovación pedagógica en el país.

Por otra parte, los avances normativos en materia de educación emocional y competencias socioemocionales en Colombia evidencian un esfuerzo creciente del Estado por reconocer la importancia del bienestar integral del profesorado. Según Cifuentes y Cárdenas (2023), la incorporación de la educación emocional en las políticas públicas educativas refleja un cambio paradigmático hacia la comprensión del docente como un sujeto de desarrollo emocional y social, no únicamente académico. En consonancia, Bernal-Rojas (2024) plantea que el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Plan de Educación Socioemocional han intentado integrar competencias de autorregulación y empatía en los procesos formativos, aunque su implementación ha sido desigual entre regiones. Esta brecha entre la normativa y la práctica demuestra la necesidad de políticas sostenidas que garanticen recursos, formación continua y seguimiento institucional. La educación emocional, entonces, se proyecta como una herramienta de innovación pedagógica y transformación cultural en las escuelas colombianas.

Asimismo, la pandemia de COVID-19 dejó al descubierto las profundas vulnerabilidades emocionales y laborales del magisterio colombiano, acentuando la urgencia de repensar los modelos de acompañamiento institucional. Según Hoyos y Martínez (2021), el trabajo remoto, la falta de recursos tecnológicos y la sobre exigencia administrativa deterioraron la salud mental de miles de docentes, quienes enfrentaron simultáneamente presiones laborales y afectivas sin apoyo suficiente. Complementariamente, Figueroa (2023) sostiene que la crisis sanitaria provocó una “fatiga emocional docente” que solo puede mitigarse mediante políticas de cuidado institucional y estrategias de contención emocional colectiva. En este contexto, se reconoce la necesidad de promover una pedagogía del bienestar que trascienda los enfoques individuales de autocuidado e impulse estructuras escolares más humanas, cooperativas y resilientes. Así, la educación colombiana requiere transitar hacia modelos que reconozcan el valor del cuidado mutuo como principio rector del desarrollo profesional y social.

De igual modo, el bienestar docente se ha convertido en un eje prioritario para los organismos nacionales encargados de la calidad educativa. Según Espinosa y Rincón (2022), el

Ministerio de Educación Nacional ha impulsado iniciativas como “Bienestar en tu Mente”, orientadas a fortalecer las habilidades emocionales, las relaciones interpersonales y las prácticas de autorregulación en los docentes del país. Paralelamente, Hernández-Bohórquez (2023) identifica que dichas estrategias, aunque valiosas, carecen de un enfoque sistémico que vincule la formación emocional con la cultura organizacional y el liderazgo escolar. Esta desconexión limita su alcance y sostenibilidad, al no articular adecuadamente los niveles micro (aula), meso (institución) y macro (política pública). En consecuencia, se plantea la necesidad de diseñar propuestas integrales que asuman la salud mental docente como responsabilidad compartida entre el Estado, las instituciones y los propios educadores. Solo así será posible garantizar entornos educativos emocionalmente saludables y socialmente equitativos.

Desde la perspectiva de la innovación educativa, Colombia enfrenta el desafío de transformar la cultura institucional que históricamente ha invisibilizado el bienestar docente. De acuerdo con Morales y Beltrán (2025), la construcción de escuelas emocionalmente inteligentes requiere liderazgo empático, participación docente y políticas coherentes que integren la dimensión afectiva en la gestión educativa. A su vez, León-Serrano (2024) enfatiza que el desarrollo profesional docente debe incorporar el componente socioemocional como criterio de calidad, promoviendo espacios de reflexión, autocuidado y aprendizaje colaborativo. Estas transformaciones son esenciales para responder a los retos contemporáneos de la educación, caracterizados por la incertidumbre, la diversidad y la sobrecarga laboral. En suma, la consolidación de un sistema educativo colombiano centrado en la salud mental y el bienestar docente no solo fortalecerá la calidad de la enseñanza, sino que también contribuirá a la humanización del trabajo pedagógico y al fortalecimiento de la convivencia escolar.

Contexto Local

En primer lugar, la realidad educativa de la ciudad de Bogotá plantea desafíos particulares en términos de bienestar docente y salud mental, tal como lo evidencian Pineda y Ramírez (2024) al analizar las competencias socioemocionales de 12 630 maestros en 47 instituciones distritales. Además, De la Cruz (2025) encuentra que la interacción entre tecnología, virtualidad y trayectorias profesionales de docentes influye de modo profundo en la regulación emocional y en

la calidad de la experiencia pedagógica. En este escenario, la docente-investigadora considera que la institucionalidad de Bogotá exige intervenciones situadas, pertinentes para la jornada extendida, la atención a contextos de alta vulnerabilidad y la co-construcción de comunidades de práctica. En ese sentido, la propuesta de transformación en el Colegio Glenn Doman debe asumir el carácter de innovación pedagógica conectada directamente al bienestar del profesorado, articulando iniciativas de autorregulación, contención emocional y cambio institucional. Este enfoque local asume la dimensión humana del trabajo docente e integra la salud mental como parte esencial de la equidad educativa.

Los hallazgos diagnósticos del contexto institucional muestran que la sobrecarga administrativa, la comunicación organizacional deficiente y la falta de reconocimiento profesional constituyen factores generadores de estrés significativo entre los profesores del Colegio Glenn Doman. Esta constatación coincide con los resultados de un estudio sobre bienestar docente y calidad educativa en Bogotá publicado por Ballén y Baquero-Garzón (2024), que identifica cómo las condiciones salariales, prestacionales y socioemocionales impactan la satisfacción laboral del profesorado. Al mismo tiempo, los informes del IDEP (2023) sobre innovación educativa en el Distrito corroboran que las redes de docentes y los procesos de investigación-acción contribuyen a la apropiación de prácticas transformadoras. La investigadora estima que estas condiciones contextualizadas justifican plenamente una propuesta de bienestar docente co-diseñada y participativa. Por tanto, la estrategia neuroemocional prevista no solo responde a necesidades individuales, sino que se enmarca en un compromiso institucional que promueve la cultura de cuidado colectivo y la transformación profesional sostenible.

La implementación de la estrategia propuesta en el Colegio Glenn Doman contempla fases claramente articuladas con los hallazgos y la discusión teórica del estudio, adaptadas al contexto de la localidad de Teusaquillo en Bogotá. La docente investigadora observa que la institución opera en jornada única extendida y atiende una población estudiantil con alta proporción de estudiantes con necesidades de inclusión educativa, lo cual requiere intervenciones que reconozcan la complejidad dual del bienestar docente: autorregulación y cambio institucional. Según Pineda y Ramírez (2024) este doble enfoque posibilita una mejor comprensión de las experiencias docentes situadas. Asimismo, De la Cruz (2025) sugiere que la

virtualidad y los entornos híbridos aumentan la carga emocional del profesorado, lo que refuerza la pertinencia de micro prácticas neuroemocionales cotidianas en el aula. Así, la propuesta para el Colegio Glenn Doman articula formación, círculos de conexión emocional, auditoría institucional y monitoreo, apuntando a un cambio integral que responde a los retos locales y al mismo tiempo aporta a la innovación educativa como acción estratégica para el bienestar docente.

Por otra parte, la investigadora identifica que la realidad institucional del Colegio Glenn Doman requiere una política de bienestar docente formalizada, articulada a la innovación pedagógica y a la convivencia escolar. En este sentido, el análisis se apoya en Ballén y Baquero-Garzón (2024) quienes evidencian que la valoración simbólica y el reconocimiento profesional son componentes esenciales del bienestar del profesorado en Bogotá. Igualmente, De la Cruz (2025) señala que las competencias socioemocionales docentes evolucionan en respuesta a contextos institucionales que ofrecen espacios de reflexión, apoyo mutuo y participación activa. Como estudiante de doctorado, la docente-investigadora plantea que la propuesta del Colegio debe contemplar no solo actividades de autorregulación, sino también intervenciones estructurales que modifiquen procesos administrativos, cargas laborales y cultura organizacional. Este enfoque permite que la transformación no se limite al individuo, sino que se extienda a la comunidad educativa, fortaleciendo la convivencia escolar desde la equidad y la salud emocional. La estrategia diseñada responde a ese mandato institucional y contextual, promoviendo la sostenibilidad de las prácticas implementadas con la participación consciente del profesorado, directivas, familias y comunidades educativas.

La propuesta considera que el seguimiento y la evaluación continua constituyen condiciones esenciales para garantizar que los resultados sean significativos y se mantengan en el tiempo dentro del Colegio Glenn Doman. Basándose en los lineamientos de innovación educativa del IDEP (2023) y los hallazgos de la Cruz (2025) sobre competencias socioemocionales, la investigadora plantea indicadores específicos que permitan medir la transformación del bienestar docente, el clima institucional y la calidad de la convivencia escolar. Estos indicadores incluirán tanto métricas cuantitativas como testimonios cualitativos que evidencien los cambios en prácticas, relaciones interpersonales y condiciones institucionales. Al estructurar un proceso de mejora continua, la propuesta asume que la innovación pedagógica y la educación emocional no

son eventos aislados, sino parte de una cultura institucional que se construye colectivamente. De esta manera, el contexto local del Colegio Glenn Doman se convierte en un laboratorio de transformación que trasciende su geografía, aportando al conocimiento científico y a la práctica pedagógica en Bogotá y más allá.

1.3. Formulación del problema

El bienestar emocional de los docentes enfrenta desafíos profundos vinculados con la intensificación de las demandas laborales y las transformaciones del entorno educativo contemporáneo. De acuerdo con Molina-Cortés (2022), el incremento de las tareas administrativas, el uso continuo de plataformas digitales y la presión por mantener altos estándares de desempeño han configurado un contexto de exigencias sostenidas que repercute en la estabilidad emocional del profesorado. A esto se suma la necesidad de atender la diversidad del aula, donde los maestros acompañan a estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que demanda un nivel elevado de empatía, autocontrol y recursos emocionales. En este sentido, Fernández-Ríos (2023) plantea que el estrés docente se convierte en un fenómeno estructural que requiere abordajes institucionales centrados en la gestión del bienestar y la promoción de la salud mental. Por tanto, el estudio reconoce la urgencia de fortalecer la resiliencia y las competencias neuroemocionales del profesorado como vía para garantizar un ejercicio pedagógico sostenible, humano y comprometido con la calidad educativa.

Por otra parte, el Colegio Glenn Doman, ubicado en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, representa un escenario idóneo para analizar las condiciones emocionales del cuerpo docente y diseñar estrategias que respondan a sus necesidades específicas. Según Carreño-Rojas (2021), los entornos escolares innovadores requieren no solo de estructuras organizativas efectivas, sino también de políticas de cuidado docente que prevengan el agotamiento emocional y promuevan el equilibrio entre la vocación pedagógica y la salud mental. En esa misma línea, Ortega-Vargas (2024) subraya que las instituciones educativas que integran prácticas neuroemocionales en su gestión logran reducir el síndrome de burnout y mejorar la cohesión institucional. La investigación se inscribe en este horizonte, proponiendo una estrategia neuroemocional que articula la autorregulación, el acompañamiento psicosocial y la contención emocional

profesional. En consecuencia, se espera no solo mejorar la salud mental del profesorado, sino también consolidar un modelo replicable de bienestar docente como eje de innovación educativa.

Formulación del problema en forma de pregunta principal

¿Cómo una estrategia neuroemocional, diseñada de manera participativa con los docentes del Colegio Glenn Doman, contribuye al fortalecimiento de su bienestar y salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional durante el año 2025?

1.4. Justificación.

El bienestar emocional docente se ha consolidado como un eje esencial en los estudios contemporáneos sobre innovación educativa, al ser reconocido como un factor que incide directamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según García-Carmona (2022), las instituciones educativas deben repensar la manera en que abordan las emociones de sus maestros, integrando estrategias de autorregulación que favorezcan el equilibrio entre las demandas académicas y la salud mental. De acuerdo con Valdés-Cuervo (2021), el bienestar psicológico del profesorado no es un elemento complementario, sino una condición estructural del desempeño pedagógico, pues determina la estabilidad emocional, la motivación profesional y el sentido de pertenencia institucional. En el caso del Colegio Glenn Doman, ubicado en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, se evidencia la necesidad de vincular la dimensión neuroemocional en la gestión escolar como respuesta a los retos del contexto urbano y a las dinámicas de alta exigencia que afrontan los docentes. Así, la base teórica de esta investigación reconoce la salud mental docente como un componente esencial del desarrollo humano y del liderazgo pedagógico sostenible.

Desde el punto de vista teórico

La neuroeducación ha emergido como un campo interdisciplinar que articula la psicología, la pedagogía y la neurociencia, ofreciendo una comprensión más integral de los

procesos cognitivos y emocionales involucrados en la práctica docente. En este sentido, De la Barrera y Donoso (2023) destacan que la educación del siglo XXI debe incorporar modelos neuroemocionales que potencien la autoconciencia, la empatía y la regulación afectiva como herramientas para mejorar la convivencia escolar y la eficacia profesional. Del mismo modo, Morales-Ramírez (2022) argumenta que los enfoques neuro educativos fortalecen el bienestar laboral al promover la comprensión de los procesos emocionales que intervienen en el aprendizaje y en la interacción pedagógica. La investigación desarrollada en el Colegio Glenn Doman asume esta perspectiva para consolidar un modelo que no solo atienda el malestar emocional del profesorado, sino que transforme las prácticas institucionales hacia una cultura de cuidado, respeto y equilibrio emocional. En consecuencia, el sustento teórico de este estudio radica en la integración de la neurociencia aplicada a la educación como base para la transformación de la salud mental docente.

La teoría del estrés laboral docente se convierte en un pilar interpretativo para comprender las causas y manifestaciones del desgaste profesional en el contexto educativo actual. De acuerdo con Paredes-López (2020), las exigencias institucionales, la sobrecarga administrativa y la presión evaluativa son factores que erosionan el bienestar mental del profesorado, generando síntomas de agotamiento y disminución del compromiso académico. En complemento, Salas-Gómez (2023) plantea que los entornos laborales emocionalmente desfavorables debilitan la creatividad, reducen la motivación y fragmentan las relaciones interpersonales entre colegas, aspectos críticos para el trabajo docente colaborativo. Desde esta base conceptual, el presente estudio reconoce que el equilibrio emocional no puede reducirse a un asunto individual, sino que depende de políticas institucionales y estrategias colectivas de gestión del bienestar. Por ello, el marco teórico que sustenta la propuesta busca comprender las emociones docentes como procesos sociales, pedagógicos y neurobiológicos interdependientes, articulados a un enfoque humanista de transformación educativa.

Desde el aspecto práctico

El valor práctico de esta investigación se centra en su potencial para transformar las dinámicas institucionales del Colegio Glenn Doman mediante la implementación de una

estrategia neuroemocional que favorezca el bienestar integral del profesorado. De acuerdo con Ortega-Hernández (2021), la mejora de los ambientes laborales educativos depende del desarrollo de programas estructurados que fomenten la contención emocional, la escucha activa y el trabajo colaborativo. De manera complementaria, Herrera-Moreno (2023) sostiene que las estrategias institucionales basadas en la gestión emocional no solo reducen el ausentismo y el estrés docente, sino que también fortalecen la cohesión pedagógica y el sentido de comunidad. Así, este proyecto ofrece una oportunidad concreta para integrar prácticas de autorregulación emocional, acompañamiento psicosocial y formación continua en el plan de desarrollo institucional. Su carácter aplicado radica en diseñar y evaluar una intervención contextualizada que sirva como referente para la mejora de la calidad educativa y del bienestar docente en escenarios escolares similares.

Por otra parte, la relevancia práctica de la propuesta se amplía al considerar el papel del docente como mediador emocional dentro del aula. Según Rivera-Prieto (2022), el bienestar del maestro repercute directamente en su capacidad para construir relaciones pedagógicas saludables, promover la empatía y favorecer climas de aprendizaje inclusivos. En este sentido, el modelo neuroemocional que plantea esta investigación busca potenciar las competencias socioemocionales de los docentes, fortaleciendo la autoconciencia y la regulación afectiva como herramientas de transformación educativa. En coherencia, Delgado-Muñoz (2024) plantea que los programas de acompañamiento emocional docente incrementan la satisfacción laboral y reducen el desgaste psicológico, generando un efecto positivo en los estudiantes y en la cultura escolar. De este modo, el componente práctico del estudio no se limita a un ejercicio de intervención puntual, sino que promueve la sostenibilidad del bienestar emocional en la institución a través de la formación y la reflexión colectiva.

La dimensión práctica de esta investigación adquiere mayor relevancia al reconocer que la salud mental del profesorado constituye un factor estratégico para el fortalecimiento institucional y la innovación educativa. Como señala Guzmán-Torres (2023), los procesos de innovación no pueden consolidarse si los equipos docentes carecen de estabilidad emocional y de espacios seguros para el desarrollo personal. En correspondencia, Ibáñez-López (2020) argumenta que las políticas escolares orientadas al bienestar docente son determinantes para mantener la

motivación, el liderazgo pedagógico y el compromiso con la mejora continua. Desde esta perspectiva, la propuesta desarrollada en el Colegio Glenn Doman responde a una necesidad real de la comunidad educativa y se proyecta como una herramienta práctica de transformación organizacional. Su aplicación permitirá instaurar una cultura institucional basada en la corresponsabilidad, la escucha y la valoración del docente como agente emocional de cambio, contribuyendo al fortalecimiento del tejido educativo y social.

Esta investigación asume que el bienestar docente trasciende el ámbito individual y se proyecta como un factor determinante del equilibrio social y educativo. Según León-Pérez (2020), las condiciones emocionales de los maestros influyen de manera directa en la convivencia escolar, el clima institucional y el desarrollo de relaciones interpersonales saludables dentro de las comunidades educativas. De igual modo, Rodríguez-Gómez (2022) destaca que el fortalecimiento del bienestar mental del profesorado repercute en la cohesión social al promover valores como la empatía, la solidaridad y la justicia emocional. Desde esta perspectiva, la estrategia neuroemocional propuesta para el Colegio Glenn Doman no solo busca aliviar el desgaste psicológico del profesorado, sino también construir una cultura escolar más humana, colaborativa y respetuosa. El impacto social de la investigación se manifiesta en la transformación de las relaciones institucionales y en la consolidación de entornos educativos sostenibles que priorizan el cuidado mutuo y la paz emocional como pilares del desarrollo colectivo.

Por otra parte, el estudio contribuye a visibilizar la dimensión social del bienestar docente en contextos urbanos de alta demanda, como el de Teusaquillo en Bogotá, donde las tensiones laborales y el ritmo acelerado de la vida escolar pueden fragmentar la cohesión comunitaria. Según Méndez-Cárdenas (2023), los programas de acompañamiento emocional en entornos educativos urbanos reducen los niveles de estrés organizacional y fortalecen el sentido de pertenencia institucional. En complemento, Fajardo-Ortiz (2021) plantea que el bienestar docente tiene un efecto multiplicador en la sociedad, pues maestros emocionalmente equilibrados favorecen la formación de estudiantes con mayor conciencia social y compromiso ético. En el marco del Colegio Glenn Doman, esta investigación se configura como una oportunidad para

regenerar el tejido emocional escolar, fortaleciendo la convivencia pacífica, la comunicación asertiva y la corresponsabilidad social entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Desde el aspecto social

El impacto social del proyecto radica en su capacidad para convertir la práctica pedagógica en una fuerza de cohesión comunitaria y desarrollo humano sostenible. La estrategia neuroemocional propuesta impulsa una nueva cultura escolar donde la cooperación, la empatía y la contención emocional se configuran como pilares de convivencia. Según Álvarez-Morales y Pinto-Rivera (2023), los entornos educativos que priorizan el bienestar docente se transforman en espacios de solidaridad y justicia emocional que repercuten positivamente en estudiantes y familias. De igual forma, Rueda-Gallego (2021) sostiene que la docencia comprometida con la salud mental colectiva genera comunidades resilientes capaces de responder a los desafíos sociales y educativos de su entorno. En este sentido, la propuesta implementada en el Colegio Glenn Doman contribuye a fortalecer el tejido social desde la educación, posicionando el bienestar docente como un bien común indispensable para la construcción de ciudadanía emocional y la consolidación de comunidades escolares más humanas e inclusivas.

Por otra parte, el alcance social del proyecto se proyecta más allá de los límites institucionales al incidir en la transformación cultural de la comunidad educativa y su entorno inmediato. Las experiencias de autocuidado y autorregulación docente, replicadas en la interacción cotidiana con los estudiantes, favorecen la creación de vínculos afectivos saludables y relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo. De acuerdo con Zapata-Rojas y Cifuentes-Gómez (2022), los programas de bienestar docente promueven una transferencia positiva hacia la práctica pedagógica, fortaleciendo la convivencia escolar y la sensibilidad social. En concordancia, Márquez-Salcedo (2024) enfatiza que el bienestar emocional de los maestros se traduce en capital social al irradiar valores de empatía y cooperación hacia la comunidad. De esta manera, la propuesta adquiere una dimensión transformadora que trasciende lo académico y se consolida como una intervención social que promueve justicia emocional, equidad educativa y cohesión comunitaria, pilares de una educación con sentido humano.

Desde el punto de vista metodológico

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta se estructura bajo el enfoque de investigación-acción participativa, lo que garantiza la integración entre teoría y práctica en un proceso de transformación consciente y colaborativa. Este método permite que los docentes no solo sean objeto de estudio, sino protagonistas activos en la construcción del cambio institucional, generando conocimiento situado y contextualizado. Según Gutiérrez-Santamaría y Robledo (2020), la investigación-acción favorece la reflexión crítica y el aprendizaje colectivo al vincular la experiencia profesional con la producción de saber pedagógico. En consonancia, Ramírez-Peña (2023) destaca que la participación activa del profesorado en la evaluación y rediseño de sus prácticas contribuye al fortalecimiento de su autonomía profesional y de la cultura investigativa escolar. En este sentido, la metodología empleada asegura la pertinencia, validez y aplicabilidad de los resultados, permitiendo que la innovación educativa emerja de la práctica reflexiva y del diálogo permanente entre actores institucionales comprometidos con el bienestar docente.

Por otra parte, la metodología adoptada incorpora una dimensión evaluativa continua que integra procedimientos cuantitativos y cualitativos para analizar la efectividad de la estrategia neuroemocional en el bienestar y la salud mental del profesorado. De acuerdo con Lozano-Benítez y Ávila-González (2024), la triangulación de datos provenientes de cuestionarios, entrevistas y observaciones facilita la comprensión integral de los fenómenos educativos, superando las limitaciones de los enfoques unidimensionales. Asimismo, Peña-Restrepo (2021) afirma que la combinación de métodos mixtos permite capturar la complejidad de las experiencias emocionales docentes, garantizando la coherencia entre los resultados empíricos y los objetivos de transformación institucional. De esta manera, el enfoque metodológico no solo asegura rigurosidad científica, sino también sensibilidad ética y humana, al situar a los participantes como coautores del cambio. Así, la propuesta se consolida como un modelo de investigación aplicada que integra innovación, participación y reflexión crítica para generar impacto real en la práctica educativa.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de investigación se sitúa en la intersección entre la neuroeducación y la salud mental docente, campos que convergen para comprender cómo los procesos cognitivos y emocionales inciden en el bienestar del profesorado. Tal como plantea Mora-Rivera (2023), la neuroeducación ofrece un marco teórico y empírico que permite interpretar las emociones como mecanismos adaptativos fundamentales en la práctica pedagógica, favoreciendo una docencia más consciente y autorregulada. De manera complementaria, González-López (2022) sostiene que la salud mental del profesorado constituye un eje transversal de la calidad educativa, ya que el equilibrio emocional del docente impacta directamente en su motivación, creatividad y relaciones interpersonales. Así, el objeto de estudio se enfoca en analizar y transformar las condiciones de bienestar de los maestros del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo (Bogotá, 2025), a partir de una intervención neuroemocional contextualizada que busca fortalecer la autorregulación emocional, la resiliencia y el sentido de pertenencia institucional.

Por otra parte, la investigación delimita su objeto en torno a la necesidad de comprender y abordar de manera integral el estrés laboral docente, fenómeno que ha adquirido relevancia en los entornos educativos contemporáneos. Según Ruiz-Bolívar (2021), las demandas emocionales acumuladas generan deterioro psicológico, disminución del compromiso institucional y pérdida de satisfacción profesional, lo cual exige estrategias de intervención con base científica. En consonancia, Jiménez-Torres (2024) afirma que los modelos pedagógicos sustentados en la neurociencia y la psicología positiva potencian el bienestar subjetivo y favorecen la construcción de entornos laborales saludables. Desde esta perspectiva, el objeto de investigación no se limita a describir la problemática, sino que pretende incidir directamente en su transformación, diseñando una propuesta neuroemocional que articule la comprensión teórica con la acción educativa en el Colegio Glenn Doman. Este enfoque posiciona la experiencia docente como fuente de conocimiento y como espacio de resignificación emocional.

Asimismo, el estudio reconoce que el objeto de investigación adquiere pertinencia al vincular la innovación pedagógica con la promoción de la salud mental institucional. En este sentido, Rentería-Sánchez (2020) destaca que las estrategias educativas centradas en el bienestar

emocional fortalecen la cultura organizacional, consolidando entornos más colaborativos y humanos. De igual forma, Aguilar-Romero (2023) señala que la incorporación de prácticas neuroemocionales en la gestión escolar genera cambios sostenibles en la dinámica institucional, al integrar la reflexión, el autocuidado y la corresponsabilidad emocional. La investigación, desarrollada en el contexto del Colegio Glenn Doman, busca materializar estas transformaciones mediante un proceso participativo en el que los docentes diseñan, aplican y evalúan las acciones que fortalecen su salud mental. De este modo, el objeto se traduce en una ruta de innovación pedagógica que articula conocimiento científico, práctica docente y mejora del bienestar colectivo.

El objeto de investigación orienta y da coherencia al objetivo general del estudio, al proponerse analizar cómo una estrategia neuroemocional, construida de manera participativa, puede fortalecer el bienestar emocional y mental de los docentes del Colegio Glenn Doman. Como lo plantea Morales-Fernández (2022), la educación contemporánea requiere investigaciones que trasciendan la mera descripción de los problemas y propongan soluciones contextualizadas que promuevan la sostenibilidad humana en los espacios escolares. En la misma línea, Escobar-Vega (2024) enfatiza que el desarrollo de modelos de intervención basados en la neuroeducación permite generar procesos de aprendizaje emocional continuos, que impactan tanto al profesorado como a la cultura institucional. Por ende, el objeto de esta investigación se consolida como una apuesta innovadora y transformadora, en la cual la salud mental docente se convierte en el punto de partida para la construcción de comunidades educativas más conscientes, empáticas y emocionalmente sostenibles.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción de esta investigación se enmarca en el ámbito de la educación formal, específicamente en el fortalecimiento de la salud mental y el bienestar emocional del profesorado del Colegio Glenn Doman, localizado en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025. Este espacio académico se constituye como un escenario propicio para la aplicación de estrategias neuroemocionales orientadas a la autorregulación emocional y al manejo del estrés

laboral docente. Según Vargas-Londoño (2023), los programas educativos que integran componentes de neuroeducación contribuyen a la prevención del agotamiento profesional, promoviendo una cultura institucional más consciente y empática. En la misma línea, Castillo-Ramírez (2020) sostiene que el equilibrio emocional docente constituye un indicador fundamental de la calidad educativa, pues condiciona tanto la eficacia pedagógica como la convivencia escolar. Así, el campo de acción se define dentro de la educación formal urbana, en un contexto caracterizado por altas exigencias cognitivas, sociales y emocionales que demandan nuevas formas de acompañamiento pedagógico.

Por otra parte, la delimitación del campo de acción precisa su alcance en los procesos de autorregulación emocional, resiliencia y fortalecimiento del clima institucional. Desde la perspectiva de Hernández-Prieto (2021), las prácticas educativas que promueven la autorregulación no solo mejoran la respuesta individual ante el estrés, sino que generan transformaciones colectivas en la dinámica laboral y en el sentido de pertenencia institucional. En coherencia, Jimeno-Suárez (2024) argumenta que la resiliencia docente se consolida cuando la institución propicia espacios de reflexión emocional y redes de apoyo profesional sostenibles. Por tanto, esta investigación se centra en diseñar, implementar y evaluar una estrategia neuroemocional dirigida al profesorado, que promueva la gestión saludable de las emociones y la prevención del desgaste mental. Este campo excluye aspectos administrativos o curriculares no relacionados con la intervención, delimitando su alcance al ámbito emocional y organizativo del cuerpo docente.

Asimismo, el campo de acción articula la dimensión individual del bienestar con la colectiva, mediante acciones que impactan el clima escolar y fortalecen la convivencia institucional. Según Cifuentes-Gómez (2022), las intervenciones educativas con enfoque neuroemocional fortalecen la empatía, la comunicación y la confianza entre los miembros de la comunidad educativa, generando entornos laborales más colaborativos y sostenibles. De igual modo, Álvarez-Morales (2023) subraya que la gestión emocional institucional debe entenderse como una estrategia de transformación social, capaz de integrar la formación docente con el desarrollo humano y la educación para la paz. De esta forma, el campo de acción se orienta a consolidar una comunidad educativa que valore el autocuidado emocional como práctica

profesional, generando impactos positivos en la enseñanza, el aprendizaje y la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes y directivos. La propuesta, por tanto, asume la innovación emocional como núcleo de cambio institucional.

La delimitación de este campo se vincula directamente con la línea de investigación institucional “Planificación y Gestión de la Educación”, al plantear la gestión emocional docente como un componente estratégico de la calidad educativa y del liderazgo pedagógico. En palabras de Navarro-Rojas (2024), los proyectos de innovación educativa deben comprender la gestión emocional como parte de la planificación institucional, al articular la formación humana con los procesos de mejora continua. En consonancia, Espinosa-León (2022) enfatiza que las investigaciones orientadas al bienestar del profesorado adquieren sentido cuando trascienden la descripción de problemáticas y se convierten en modelos de acción transformadora. Por ello, el campo de acción de esta investigación no solo aborda una realidad inmediata en el Colegio Glenn Doman, sino que propone un modelo replicable en otros contextos educativos, consolidando una visión humanista, sostenible y emocionalmente inteligente de la gestión escolar contemporánea.

1.7. Objetivos.

1.7.1. Objetivo General.

- Proponer una estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025.

1.7.2. Objetivos específicos.

- Analizar las vivencias, percepciones y factores emocionales que influyen en el bienestar y la salud mental de los docentes del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025, identificando los

principales desafíos personales, institucionales y contextuales que afectan su equilibrio emocional.

- Caracterizar las principales necesidades y factores que influyen en el bienestar y la salud mental de los docentes para junto a los docentes del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025.
- Diseñar una estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025.
- Validar la efectividad de la estrategia neuroemocional en el fortalecimiento del bienestar y la salud mental de los docentes del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025.

1.8. Supuesto Teórico.

El diseño de una estrategia neuroemocional orientada al fortalecimiento del bienestar y la salud mental docente se fundamenta en la integración entre neuroeducación y psicología positiva, perspectivas que reconocen la interdependencia entre emociones, cognición y desempeño profesional. Según Cabello y Fernández-Berrocal (2020), el desarrollo de competencias emocionales en los docentes no solo mejora su autorregulación y resiliencia, sino que también optimiza el clima escolar y la calidad de los aprendizajes. En esta línea, Álvarez-García (2022) sostiene que la formación neuroemocional favorece la gestión del estrés laboral, permitiendo que los educadores enfrenten con mayor equilibrio los desafíos derivados de la práctica pedagógica contemporánea. Por ello, la estrategia se concibe como un modelo pedagógico integral, sustentado en evidencias científicas, que promueve prácticas reflexivas de autocuidado y fortalece la conciencia emocional en el colectivo docente. Este enfoque permite que los maestros del Colegio Glenn Doman asuman un rol activo en la reconstrucción de su bienestar, en coherencia con las demandas educativas del siglo XXI y las políticas institucionales de salud

mental, proyectando así una transformación educativa sostenida en la inteligencia emocional y el aprendizaje socioafectivo.

Por otra parte, el diseño de dicha estrategia neuroemocional implica comprender la complejidad de los entornos laborales educativos y su incidencia en la salud mental de los docentes. Según Pacheco y Pérez-González (2021), la intervención pedagógica basada en principios neuro educativos fomenta la plasticidad cerebral y la capacidad de adaptación emocional ante contextos adversos, generando una cultura institucional de acompañamiento y contención afectiva. A su vez, López-Cassá (2023) enfatiza que el bienestar docente debe ser concebido como un proceso sistémico, que articula factores personales, relacionales y organizacionales, donde la gestión emocional adquiere una función preventiva y restaurativa. En este sentido, la estrategia propuesta para los docentes del Colegio Glenn Doman se constituye en una herramienta de innovación educativa que integra la dimensión humana con la práctica profesional, promoviendo el equilibrio emocional y fortaleciendo la salud mental colectiva. Su implementación en 2025 permitirá valorar el impacto de la neuroeducación aplicada al bienestar docente, proyectando un modelo replicable en otros contextos educativos que buscan transitar hacia instituciones emocionalmente sostenibles y resilientes. Por ello se presenta el siguiente supuesto teórico, que parte de la afirmación conceptual que se acepta como cierta o probable en función de teorías previas, estudios científicos y principios epistemológicos:

El proponer el diseño de una estrategia Neuroemocional permite el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025.

1.9. Alcance temático.

Desde una perspectiva investigativa, el alcance de este estudio se apoya en los fundamentos teóricos de la neuroeducación, la inteligencia emocional y las teorías contemporáneas del bienestar docente, como referentes que orientan la comprensión de la relación entre emociones, cognición y práctica pedagógica. La investigación se centra en analizar cómo las estrategias neuroemocionales influyen en la calidad de la enseñanza y en la

autorregulación emocional del profesorado, considerando el contexto institucional como espacio de transformación. De acuerdo con Sarmiento y Alvarado (2023), los modelos educativos que integran dimensiones neurocognitivas promueven una enseñanza más consciente y adaptativa, mientras que Figueroa y Torres (2021) sostienen que la formación emocional del profesorado se traduce en mejoras en el clima escolar y en la convivencia educativa. De este modo, la investigación asume un alcance teórico que prioriza el desarrollo integral del docente sobre enfoques reduccionistas centrados en la productividad o la gestión administrativa.

En el ámbito metodológico, el estudio se estructura bajo el diseño de Investigación–Acción Participativa (IAP), que permite vincular el diagnóstico, la implementación y la evaluación de la estrategia neuroemocional con los objetivos propuestos. Este enfoque posibilita la comprensión del bienestar docente desde la experiencia vivida, generando procesos de reflexión colectiva que fortalecen la identidad profesional y el sentido de pertenencia institucional. Según Maldonado y Pérez (2022), la IAP promueve una pedagogía transformadora al involucrar activamente a los participantes en la construcción de conocimiento, mientras que Ríos y Guzmán (2024) destacan que su carácter colaborativo impulsa la innovación pedagógica y la co-creación de soluciones sostenibles en el contexto educativo. Así, el alcance metodológico se define por su orientación aplicada y su propósito de generar impacto tangible en la salud emocional del cuerpo docente del Colegio Glenn Doman durante el año 2025.

Desde la dimensión práctica, el alcance de la investigación se materializa en la implementación de una propuesta orientada al fortalecimiento del bienestar emocional, la resiliencia y la eficacia profesional de los docentes. El estudio busca ofrecer herramientas que potencien la autoconciencia, la regulación emocional y la comunicación empática, favoreciendo un entorno institucional saludable y motivador. Navarro y Beltrán (2021) plantean que las intervenciones pedagógicas basadas en el enfoque neuroemocional consolidan comunidades educativas más cooperativas y resilientes, mientras que Valencia y Cárdenas (2023) sostienen que el bienestar docente constituye una condición esencial para la calidad educativa y el desarrollo humano sostenible. En coherencia, este alcance práctico trasciende el contexto del Colegio Glenn Doman al sentar bases teóricas y metodológicas para futuras investigaciones que integren la

neuroeducación y la educación emocional en la formación docente, consolidando un aporte significativo al campo de la innovación pedagógica contemporánea.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

La delimitación espacial de la investigación se ubica en el Colegio Glenn Doman, institución educativa privada con sede en la localidad de Teusaquillo, en Bogotá, reconocida por su trayectoria de más de tres décadas en educación inclusiva y atención a la diversidad. Este escenario resulta idóneo para el análisis del bienestar docente, dado que alberga una comunidad educativa con 420 estudiantes y 45 docentes, en la que confluyen demandas académicas y emocionales propias de contextos urbanos de alta exigencia. Según Montoya y Londoño (2022), los entornos escolares de carácter inclusivo implican un mayor compromiso emocional por parte del profesorado, que debe responder a las necesidades heterogéneas del estudiantado mientras mantiene la calidad pedagógica y el equilibrio personal. De igual modo, Rodríguez (2023) destaca que las instituciones con dinámicas de atención diferenciada requieren fortalecer la salud mental de sus docentes mediante políticas institucionales de autocuidado y acompañamiento emocional. Por tanto, el contexto del Colegio Glenn Doman ofrece un campo fértil para la implementación de estrategias neuroemocionales orientadas al fortalecimiento del bienestar y la contención emocional, lo que permite vincular la realidad institucional con los propósitos transformadores de la investigación.

Por otra parte, la delimitación temporal establece el desarrollo del estudio durante el año académico 2025, periodo que se distribuye en tres fases consecutivas: diagnóstico, implementación y evaluación de la estrategia neuroemocional. Esta estructura metodológica permite observar el fenómeno en su evolución natural y valorar los efectos concretos de la intervención en el bienestar docente. De acuerdo con Castañeda y Salas (2021), los estudios que adoptan un diseño secuencial dentro del calendario escolar ofrecen mayor coherencia y aplicabilidad, al integrar los tiempos pedagógicos con los procesos investigativos. En consonancia, Mora-Rodríguez (2024) plantea que la planeación temporal rigurosa es clave para garantizar la viabilidad y la sostenibilidad de las estrategias innovadoras en educación. En este sentido, la delimitación temporal no se limita a un marco cronológico, sino que constituye un

componente metodológico esencial para comprender las transformaciones emocionales y cognitivas del profesorado antes, durante y después de la intervención.

Asimismo, esta delimitación refuerza la coherencia entre los objetivos de la investigación y el alcance temático del estudio. El análisis del bienestar docente, circunscrito al Colegio Glenn Doman durante 2025, responde a la necesidad de comprender cómo las prácticas neuroemocionales inciden en la regulación emocional y la resiliencia del profesorado frente a contextos laborales complejos. Según Vargas y Hernández (2020), el bienestar educativo debe estudiarse desde la experiencia situada, reconociendo las particularidades del entorno y las interacciones humanas que lo configuran. Por su parte, León-Pérez (2022) enfatiza que la delimitación contextual no reduce la validez del estudio, sino que potencia su profundidad interpretativa, al ofrecer lecturas más precisas de los factores que condicionan el equilibrio emocional del docente. Desde esta perspectiva, la investigación adquiere relevancia al conectar el análisis institucional con la transformación pedagógica, asegurando la articulación entre teoría, práctica y contexto.

Esta delimitación espacial y temporal no solo garantiza la viabilidad metodológica del estudio, sino que también contribuye a su relevancia social y académica. El enfoque situado permite comprender el bienestar docente como una construcción colectiva, derivada de la interacción entre factores personales, organizacionales y socioculturales. En ese sentido, Nieto y Serrano (2021) sostienen que los estudios en contextos escolares concretos posibilitan la generación de conocimiento transferible, siempre que se priorice la reflexión crítica y la co-creación de soluciones. Complementariamente, Peña (2023) plantea que los procesos de investigación-acción desarrollados en instituciones educativas concretas fortalecen la capacidad del profesorado para convertirse en agente de cambio y promotor de bienestar emocional sostenible. En consecuencia, las delimitaciones asumidas en el Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá, durante 2025, consolidan la coherencia entre los objetivos investigativos y las estrategias metodológicas, asegurando resultados contextualizados y transferibles a otros entornos educativos urbanos.

Capítulo 2. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Este capítulo reúne los fundamentos teóricos referenciales que sustentan científicamente la investigación titulada *Estrategia neuroemocional para fortalecer el bienestar y la salud mental de los docentes del Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá, 2025*. Su propósito es ofrecer una base conceptual sólida que oriente la comprensión del fenómeno de estudio, garantizando la coherencia epistemológica, metodológica y práctica del proyecto. En correspondencia con los lineamientos de Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020), el capítulo se estructura en cinco apartados interrelacionados: estado del arte, marco teórico, conceptual, contextual y legal-normativo. Cada uno cumple una función específica: el estado del arte sintetiza los avances investigativos recientes sobre bienestar y neuroeducación; el marco teórico integra las principales corrientes que explican la relación entre emociones y aprendizaje; el marco conceptual define las categorías centrales del estudio; el marco contextual ubica la realidad institucional y social del Colegio Glenn Doman; y el marco legal-normativo articula la investigación con las políticas públicas educativas. Como sostiene Santos Guerra (2022), la solidez de una tesis doctoral radica en la coherencia entre estos marcos y en su capacidad para construir una visión analítica y transformadora de la práctica educativa.

Por otra parte, el capítulo no solo presenta una revisión exhaustiva de fuentes académicas, sino que también establece una ruta interpretativa que vincula teoría, evidencia y contexto. Desde esta perspectiva, los fundamentos referenciales se convierten en una herramienta crítica para comprender cómo la neuroeducación puede contribuir al fortalecimiento del bienestar docente, respondiendo a los desafíos de la educación contemporánea. De acuerdo con Pérez-Gómez (2021), los marcos teóricos deben trascender la mera descripción bibliográfica para convertirse en sistemas explicativos que orienten la acción educativa. En sintonía con ello, Rivera y Serrano (2023) señalan que un marco teórico bien estructurado favorece la construcción de estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas. Así, el Capítulo 2 asume un carácter articulador dentro de la tesis, al integrar los referentes conceptuales y empíricos necesarios para fundamentar la propuesta neuroemocional. Su desarrollo busca no solo justificar el estudio, sino también

consolidar una mirada reflexiva sobre la transformación del bienestar docente desde una perspectiva científica, humanista y comprometida con la innovación educativa.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual)

El estudio sobre el bienestar y la salud mental docente adquiere relevancia creciente en la investigación educativa contemporánea, al evidenciarse un incremento sostenido de estudios orientados a comprender las implicaciones emocionales del ejercicio pedagógico y su relación con la calidad educativa. De acuerdo con Álvarez-García (2021), las exigencias cognitivas y emocionales que enfrentan los docentes demandan una revisión profunda de los enfoques formativos y de las estrategias institucionales que garanticen su equilibrio psicológico. En la misma línea, Montes-Hidalgo (2023) sostiene que los avances en neuroeducación y psicología positiva ofrecen herramientas conceptuales y prácticas para el fortalecimiento del bienestar laboral, al integrar la autorregulación emocional como eje de la innovación pedagógica. Este enfoque se alinea con la línea de investigación en Planificación y Gestión de la Educación, y busca trascender el ámbito descriptivo para generar transformaciones sostenibles en la práctica docente, contribuyendo al desarrollo de comunidades escolares más saludables, reflexivas y emocionalmente competentes.

Estado del Arte Histórico

Los antecedentes históricos del bienestar docente se remontan a los debates sobre la profesionalización del magisterio en la segunda mitad del siglo XX, cuando se comenzó a reconocer el impacto del entorno laboral en la salud psicológica del profesorado. Sin embargo, como señalan Sandoval y Montero (2020), solo a partir de los años noventa el bienestar emocional del docente empezó a considerarse una dimensión esencial de la calidad educativa. A su vez, De la Hoz y García (2021) sostienen que el reconocimiento del docente como sujeto emocional transformó la mirada tecnocrática de la enseñanza, integrando dimensiones afectivas y sociales en los procesos de formación. Esta evolución teórica constituye el punto de partida para comprender la importancia actual de diseñar estrategias neuroemocionales que promuevan el

equilibrio emocional, la resiliencia y la satisfacción profesional en contextos educativos cada vez más exigentes y complejos.

Por otra parte, la consolidación del paradigma de salud mental positiva en el ámbito educativo redefinió las nociones de bienestar docente. Según Gamboa y Pineda (2023), la educación contemporánea exige una revisión crítica del modelo patogénico centrado en la enfermedad, reemplazándolo por un promotor que prioriza las condiciones que fortalecen la salud emocional. En consonancia, Ramírez y Gallego (2022) afirman que el bienestar no puede reducirse a la ausencia de estrés, sino que implica la construcción activa de sentido, propósito y conexión social dentro de la labor pedagógica. Estas perspectivas han orientado el tránsito hacia estrategias pedagógicas con base neuroemocional, que integran la comprensión del cerebro y las emociones como elementos centrales para potenciar el desempeño docente y la calidad del proceso educativo en su totalidad.

El cambio de enfoque se consolidó con el surgimiento de la psicología positiva, que, según Muñoz y Carrillo (2019), abrió nuevas posibilidades para abordar la salud mental docente desde una visión esperanzadora y humanista. Los autores argumentan que la docencia, como profesión relacional, requiere competencias emocionales que permitan afrontar el desgaste generado por la alta demanda de atención, empatía y gestión de conflictos en el aula. De forma complementaria, Vera y Santamaría (2020) destacan que los programas de desarrollo profesional orientados a la autorregulación emocional y la empatía favorecen el compromiso institucional y la satisfacción laboral. Este marco teórico influye directamente en la creación de estrategias neuroemocionales que promueven el bienestar integral del profesorado mediante la activación de recursos cognitivos, afectivos y sociales en la práctica educativa cotidiana.

En la primera década del siglo XXI, el avance de la neurociencia cognitiva introdujo una nueva perspectiva sobre la relación entre emoción, aprendizaje y salud mental. López y Fernández (2021) sostienen que los descubrimientos sobre la plasticidad cerebral demostraron que las experiencias emocionales moldean la estructura neural, lo que justifica incorporar la educación emocional en la formación docente. A su vez, Castillo y Rueda (2023) explican que la neuroeducación contribuye a comprender cómo la gestión de emociones influye en la memoria, la atención y la motivación, elementos indispensables para el éxito académico y el bienestar

profesional. Estas investigaciones sustentan teóricamente la pertinencia de la estrategia neuroemocional propuesta, al promover intervenciones fundamentadas en evidencia científica que potencien el equilibrio emocional y la capacidad de afrontamiento en el ejercicio docente.

En los últimos años, la pandemia por COVID-19 marcó un punto de inflexión en la historia del bienestar docente, al visibilizar los efectos del aislamiento, la sobrecarga tecnológica y la inseguridad laboral sobre la salud mental del profesorado. De acuerdo con Fuentes y Escalante (2021), el confinamiento incrementó los niveles de ansiedad, estrés y agotamiento emocional entre los docentes latinoamericanos, evidenciando la falta de políticas institucionales de apoyo emocional. En un estudio posterior, Ortiz y Cabrera (2023) demostraron que los programas de acompañamiento psicosocial implementados durante la postpandemia generaron mejoras significativas en la resiliencia y la percepción de autoeficacia profesional. Estos hallazgos justifican la necesidad de institucionalizar estrategias neuroemocionales permanentes que fortalezcan el bienestar docente en escenarios educativos presenciales y virtuales.

A nivel histórico, el interés por el bienestar docente también se ha vinculado a las políticas públicas sobre salud ocupacional en el sector educativo. Vargas y Sosa (2022) afirman que la Ley General de Educación en Colombia estableció un marco normativo favorable, pero insuficiente para atender la dimensión emocional de la docencia. En el mismo sentido, Meneses y Rojas (2024) sostienen que los programas institucionales de prevención del estrés laboral deben evolucionar hacia modelos de bienestar integral que combinen acompañamiento psicológico, formación en competencias emocionales y liderazgo empático. Este tránsito teórico y político evidencia que la salud mental docente no puede limitarse al diagnóstico de riesgos, sino que debe proyectarse como una política educativa estructural centrada en la dignificación de la labor pedagógica.

Desde una mirada histórica de la práctica educativa, Espitia y Navarro (2020) argumentan que la escuela ha sido tradicionalmente un espacio de contención emocional para la comunidad, pero paradójicamente poco protector con el bienestar del maestro. Al analizar los cambios en las dinámicas escolares, las autoras evidencian que el docente ha asumido múltiples roles que incrementan su carga emocional, sin contar con herramientas de regulación o acompañamiento institucional. Por su parte, Díaz y Rentería (2023) destacan que la implementación de programas

de autocuidado docente transforma la cultura escolar al promover el reconocimiento del educador como sujeto emocionalmente activo. Esta evolución histórica demuestra la relevancia de incorporar componentes de autorregulación y cuidado mutuo en las estrategias neuroemocionales orientadas al fortalecimiento del bienestar en contextos escolares.

La trayectoria histórica del bienestar docente refleja una progresiva humanización de la educación, que ha transitado desde modelos tecnocráticos hacia paradigmas centrados en la persona. Ospina y Rodríguez (2024) señalan que las prácticas pedagógicas innovadoras con enfoque neuroemocional representan una respuesta a las crisis contemporáneas de salud mental en el magisterio. En sintonía, Jimeno y Porras (2025) afirman que los proyectos de innovación educativa deben integrar la ciencia afectiva y la neuro cognición para consolidar comunidades docentes más resilientes, colaborativas y emocionalmente inteligentes. En este marco, la estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman se erige como una propuesta coherente con la evolución histórica del pensamiento educativo, al situar el bienestar y la salud mental del profesorado como pilares del desarrollo humano y profesional en la educación del siglo XXI.

Estado del arte Actual a Nivel Internacional

La investigación internacional sobre bienestar docente ha consolidado una base empírica que vincula la salud mental con la calidad educativa, destacando la necesidad de enfoques integradores sustentados en la neurociencia aplicada. Según Jennings y Greenberg (2019), los programas de aprendizaje socioemocional orientados a docentes no solo reducen los niveles de estrés y agotamiento, sino que promueven un mayor sentido de eficacia y compromiso pedagógico. En esta misma línea, Carroll et al. (2020) señalan que la neuroeducación constituye un eje de transformación en la práctica escolar contemporánea, al proporcionar herramientas para la autorregulación emocional y la gestión del clima institucional. Estas perspectivas internacionales sustentan la pertinencia de desarrollar estrategias neuroemocionales que favorezcan el bienestar integral del profesorado del Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá, durante 2025, articulando el conocimiento científico con la praxis pedagógica. De este modo, el bienestar docente se consolida como un componente esencial de los sistemas educativos sostenibles y emocionalmente saludables.

Por otra parte, la investigación europea ha mostrado cómo el bienestar emocional docente se relaciona estrechamente con la capacidad de las instituciones para ofrecer entornos de trabajo emocionalmente seguros. Day y Gu (2022) afirman que las políticas escolares deben ir más allá de la prevención del agotamiento profesional e incorporar modelos de acompañamiento basados en la empatía, la reflexión y la resiliencia compartida. Complementariamente, Bakker y de Vries (2021) proponen el modelo de *Job Demands-Resources (JD-R)* como marco explicativo del equilibrio entre las demandas laborales y los recursos personales, destacando que la gestión emocional actúa como mediador esencial en la reducción del estrés. Estos aportes teóricos refuerzan la necesidad de contextualizar las estrategias neuroemocionales desde un enfoque organizacional, en el que el bienestar de los docentes del Colegio Glenn Doman se comprenda como una construcción colectiva que trasciende lo individual y se consolida en prácticas institucionales sostenibles.

Asimismo, las investigaciones recientes sobre neurociencia educativa han evidenciado que la salud mental docente se beneficia de prácticas que integran la atención plena y la autorregulación emocional. Según Siegel (2023), la neuro plasticidad permite desarrollar circuitos cerebrales asociados a la calma, la empatía y la flexibilidad cognitiva mediante intervenciones breves y consistentes. A su vez, Davidson y Dahl (2022) sostienen que la educación emocional en adultos es un proceso dinámico que transforma la percepción del estrés y potencia el sentido de propósito docente. La incorporación de estos principios en una estrategia neuroemocional diseñada para el Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá, implica trascender los enfoques terapéuticos tradicionales y promover una pedagogía del bienestar basada en evidencia neurocientífica. Así, la relación entre mente, emoción y docencia se convierte en un pilar fundamental para la innovación educativa y la sostenibilidad institucional.

En este sentido, la evidencia internacional más reciente ha demostrado que los programas de intervención emocional aplicados a docentes generan transformaciones significativas en la percepción del bienestar y en la reducción del agotamiento profesional. Según Mazzetti y Schaufeli (2022), las estrategias basadas en la autocompasión y la resiliencia permiten mejorar el equilibrio emocional en contextos escolares de alta demanda, fortaleciendo la autoeficacia y la cohesión institucional. De manera complementaria, Collie y Perry (2020) enfatizan que el

bienestar docente se relaciona con la calidad de las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia dentro del entorno laboral. Estos hallazgos refuerzan el valor de un enfoque neuroemocional en la educación, centrado en la comprensión de las emociones como componentes reguladores de la práctica pedagógica. De este modo, la investigación en el Colegio Glenn Doman adquiere relevancia internacional al situar la neuroeducación como vehículo para construir comunidades educativas emocionalmente sostenibles.

Por otra parte, la literatura anglosajona ha abordado el bienestar docente desde una mirada positiva, orientada a las fortalezas personales y al desarrollo de competencias emocionales. Tal como señalan Kern et al. (2021), el modelo PERMA, propuesto por Seligman, constituye un marco aplicable para promover el florecimiento humano dentro de la práctica educativa, integrando dimensiones como emociones positivas, compromiso, relaciones, sentido y logros. Del mismo modo, Fisher et al. (2022) destacan que los programas formativos basados en el bienestar positivo no solo reducen el estrés, sino que aumentan la satisfacción laboral y la estabilidad emocional. Estas aproximaciones confirman que el bienestar docente trasciende la ausencia de enfermedad mental y se consolida como un proceso integral de crecimiento personal y profesional. La propuesta neuroemocional del Colegio Glenn Doman se nutre de esta perspectiva al vincular el bienestar con el propósito pedagógico y la autorrealización del profesorado.

De igual manera, los estudios contemporáneos sobre educación emocional en Europa y Oceanía han demostrado la efectividad de estrategias breves integradas en la rutina escolar. Según Taylor y Durlak (2021), los microespacios de regulación emocional implementados durante la jornada laboral favorecen la recuperación cognitiva y disminuyen la carga afectiva acumulada. Por su parte, McCallum y Price (2023) señalan que las intervenciones co-diseñada con los docentes generan mayores niveles de adherencia y sostenibilidad, al reconocer su agencia y conocimiento situado. Estos hallazgos son esenciales para el contexto del Colegio Glenn Doman, donde el diseño participativo de la estrategia neuroemocional permitirá adaptar las prácticas al entorno institucional y cultural de Bogotá. Así, la investigación se inscribe dentro de la tendencia internacional de promover el bienestar docente mediante procesos colaborativos basados en evidencia científica.

En continuidad con los avances de la investigación internacional, los estudios realizados en Asia han mostrado una tendencia creciente hacia el fortalecimiento del bienestar docente desde modelos neuropsicológicos integrativos. Según Zhang y Zhu (2022), los programas de intervención emocional aplicados en instituciones educativas chinas mejoran la autorregulación afectiva y reducen en un 40% los indicadores de agotamiento profesional. De manera complementaria, Lee y Kim (2023) destacan que la implementación de estrategias de conciencia emocional y autocuidado promueve un clima escolar más empático, incrementando la retención de docentes y la motivación intrínseca. Estas evidencias demuestran que el bienestar emocional del profesorado no depende únicamente de políticas institucionales, sino también de la consolidación de competencias neuroemocionales individuales. Desde esta perspectiva, la investigación en el Colegio Glenn Doman se alinea con las tendencias globales de intervención educativa basada en la neurociencia aplicada y la salud emocional sostenible.

Por otro lado, investigaciones desarrolladas en el ámbito norteamericano han consolidado la relación entre bienestar docente, neuroeducación y compromiso laboral. Jennings et al. (2021) encontraron que los programas de formación emocional continua reducen significativamente la ansiedad y mejoran el sentido de propósito profesional, fortaleciendo la resiliencia ante contextos educativos cambiantes. Asimismo, Darling-Hammond y Podolsky (2020) afirman que las instituciones que integran prácticas reflexivas y apoyo socioemocional docente presentan un mayor rendimiento académico y menores tasas de rotación del personal. Estos hallazgos sustentan el papel transformador de la neuroeducación como catalizadora del bienestar psicológico y profesional. En el contexto del Colegio Glenn Doman, dichas experiencias internacionales inspiran la creación de un entorno pedagógico más humano, participativo y consciente de la interdependencia entre salud mental y calidad educativa.

De igual modo, investigaciones realizadas en Oceanía evidencian cómo el bienestar emocional docente se ve fortalecido mediante modelos de liderazgo emocional y cultura institucional compasiva. Según O'Connor y Marshall (2022), la promoción de prácticas colectivas de autocuidado favorece la confianza mutua, disminuye el agotamiento y genera un sentido de comunidad profesional sostenible. Por su parte, White y Kern (2021) sostienen que el bienestar se construye colectivamente cuando las instituciones promueven políticas que

equilibren la carga laboral con espacios de reflexión emocional y reconocimiento profesional. Estas experiencias consolidan el argumento de que las estrategias neuroemocionales deben considerar la dimensión organizacional del bienestar, fomentando liderazgos empáticos y colaborativos. En consecuencia, la propuesta aplicada al Colegio Glenn Doman adquiere relevancia internacional al integrar la neurociencia, la gestión institucional y la ética del cuidado docente como pilares de transformación educativa.

Las tendencias internacionales sobre salud mental y bienestar docente convergen en la idea de que la educación emocional basada en la neurociencia constituye una herramienta estratégica para transformar las prácticas pedagógicas. Según Bakker y de Vries (2021), el equilibrio entre las demandas laborales y los recursos emocionales determina la sostenibilidad del desempeño docente, mientras que Mercer y Gregersen (2022) destacan que la empatía, la autorregulación y el sentido de pertenencia institucional son pilares para consolidar comunidades educativas resilientes. La integración de estas perspectivas orienta la estrategia neuroemocional propuesta en el Colegio Glenn Doman hacia un enfoque humanista y científico que articula el cuidado emocional con la innovación pedagógica. Así, la investigación no solo responde a las necesidades locales del contexto bogotano, sino que se inscribe en una corriente global comprometida con la salud mental del profesorado como fundamento del desarrollo educativo sostenible, equitativo y emocionalmente inteligente.

Estado del arte Actual a Nivel nacional

El interés nacional por el bienestar docente se ha fortalecido en la última década, en respuesta a los desafíos emocionales y laborales derivados de las transformaciones educativas postpandemia. Gómez y Ramírez (2022) identificaron que el 68% de los educadores colombianos reportan síntomas asociados al estrés laboral, ansiedad o desmotivación profesional, factores que inciden en su desempeño pedagógico y en la convivencia escolar. Por su parte, Cárdenas y Castañeda (2022) sostienen que las instituciones educativas deben transitar de modelos reactivos centrados en la enfermedad a enfoques proactivos de salud mental positiva, promoviendo estrategias que fortalezcan la resiliencia, la autorregulación y el autocuidado emocional. Este cambio de paradigma impulsa el diseño de estrategias neuroemocionales que no solo mitiguen el

malestar docente, sino que generen condiciones de bienestar sostenible, articulando la neurociencia y la pedagogía como ejes de innovación educativa.

Por otra parte, la investigación de Hernández y Pulido (2021) realizada con docentes del departamento del Tolima evidenció que el bienestar emocional del profesorado depende en gran medida del clima organizacional y de la percepción de apoyo institucional. Los autores destacan que los programas de acompañamiento emocional y formación en inteligencia emocional aumentan la satisfacción laboral y reducen el agotamiento psicológico. Complementariamente, Ruiz y Rodríguez (2020) enfatizan que la cultura escolar basada en la empatía y la comunicación asertiva contribuye significativamente a mejorar la cohesión de los equipos docentes y la calidad educativa. Estas conclusiones respaldan la pertinencia de un enfoque neuroemocional que articule bienestar individual y clima institucional, fortaleciendo la salud mental docente desde una perspectiva de corresponsabilidad colectiva en instituciones como el Colegio Glenn Doman.

En el contexto de la educación superior, Pardo y López (2023) desarrollaron un estudio con docentes universitarios en Bogotá, encontrando que la fatiga emocional se asocia con el exceso de carga administrativa y la falta de reconocimiento profesional. A su vez, Medina y Arévalo (2022) identificaron que la participación en comunidades académicas colaborativas potencia la sensación de pertenencia y propósito, mitigando el impacto del estrés ocupacional. Ambos estudios resaltan la necesidad de estrategias neuroemocionales que integren dinámicas de apoyo entre pares y prácticas de contención emocional, promoviendo el bienestar desde el fortalecimiento del sentido de comunidad. Estas evidencias fundamentan la inclusión de espacios reflexivos y de acompañamiento grupal en la propuesta del Colegio Glenn Doman, orientando el bienestar docente hacia un aprendizaje emocional compartido.

De igual manera, la investigación de Restrepo y Mejía (2024) en Antioquia analizó la relación entre bienestar docente y prácticas pedagógicas innovadoras, demostrando que los educadores con mayor dominio de estrategias de autorregulación emocional presentan niveles superiores de satisfacción laboral. Según sus hallazgos, la neuroeducación aplicada al desarrollo profesional docente potencia la autoconciencia y la empatía, favoreciendo la gestión positiva del aula. Por su parte, Martínez y Espinosa (2023) plantean que la formación continua en neurociencia educativa mejora las competencias emocionales y reduce las percepciones de

agotamiento, especialmente en contextos de alta demanda. Estas contribuciones confirman que la neuroeducación no solo transforma la práctica pedagógica, sino que constituye una vía efectiva para fortalecer la salud mental docente y optimizar el clima escolar.

Asimismo, Duarte y Castellanos (2021) realizaron un estudio con 120 docentes de primaria en Cundinamarca, donde identificaron que el 54% de los participantes asociaban el bienestar emocional con la autonomía pedagógica y la estabilidad laboral. Los autores afirman que las instituciones con políticas de reconocimiento y participación docente presentan menores índices de estrés. En línea con estos resultados, Trujillo y Pineda (2022) proponen la creación de programas de neuro formación centrados en la autorregulación emocional como parte del desarrollo profesional continuo, argumentando que la educación emocional no puede desvincularse de la gestión institucional. Esta perspectiva coincide con la lógica de la estrategia neuroemocional propuesta en el Colegio Glenn Doman, al integrar la dimensión institucional del bienestar con la formación afectiva de los docentes.

Por otro lado, una investigación de Morales y Quiroga (2023) en Santander examinó los efectos del acompañamiento psicológico grupal en docentes de secundaria, revelando una disminución del 38% en los niveles de ansiedad laboral y una mejora en la percepción de apoyo institucional. Paralelamente, Arias y Forero (2022) sostienen que las intervenciones emocionales basadas en mindfulness y técnicas de respiración consciente fortalecen la resiliencia y reducen la fatiga empática, especialmente en educadores de zonas urbanas con alta densidad estudiantil. Estos hallazgos validan la inclusión de prácticas de atención plena y bienestar colectivo en la propuesta neuroemocional del Colegio Glenn Doman, promoviendo un modelo de intervención breve, contextualizado y de bajo costo que responda a las necesidades reales del profesorado colombiano.

En un estudio desarrollado por Rodríguez y Pérez (2020) con docentes de instituciones públicas en la Costa Caribe, se constató que los factores de satisfacción laboral más influyentes en el bienestar fueron el reconocimiento institucional y la posibilidad de actualización profesional. Por su parte, Bonilla y Torres (2021) argumentan que los docentes que participan en procesos de formación continua experimentan una mayor percepción de autoeficacia y sentido de logro, elementos claves para el equilibrio emocional. Ambos estudios refuerzan la premisa de que

el bienestar docente requiere no solo apoyo emocional, sino también oportunidades de crecimiento profesional. La estrategia neuroemocional que se proyecta en el Colegio Glenn Doman articula estos componentes, generando un modelo formativo integral que potencia la identidad profesional y la motivación intrínseca del profesorado.

Investigaciones recientes en Colombia destacan la importancia de vincular la educación emocional con la innovación pedagógica para enfrentar los retos de la docencia contemporánea. Gómez-Medina y Salazar (2024) señalan que los programas de formación docente con enfoque neuroemocional fomentan una cultura institucional más saludable y colaborativa. En el mismo sentido, Vargas y Jaramillo (2023) sostienen que el bienestar emocional impacta directamente la calidad del aprendizaje estudiantil, al generar docentes más reflexivos, empáticos y comprometidos con su entorno educativo. Desde esta perspectiva, la estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman se enmarca en una tendencia nacional de transformación educativa, donde la salud mental del profesorado constituye el eje de una pedagogía renovada, consciente y humanizada que impulsa la excelencia educativa en Colombia.

Estado del arte Actual a Nivel local

El contexto educativo bogotano ha evidenciado un creciente interés por la salud mental y el bienestar emocional de los docentes, en respuesta al desgaste profesional que experimentan frente a las nuevas dinámicas escolares. Rodríguez y Hernández (2023) señalan que los educadores de instituciones privadas enfrentan una sobrecarga emocional derivada de la presión por mantener estándares académicos y atender simultáneamente las demandas socioafectivas de sus estudiantes. De igual modo, Patiño y Calderón (2021) sostienen que la ausencia de programas permanentes de acompañamiento psicológico incide directamente en la disminución del compromiso laboral y en la percepción de eficacia personal. Estas investigaciones fundamentan la necesidad de una estrategia neuroemocional en el Colegio Glenn Doman, orientada a promover espacios de autocuidado y contención emocional que fortalezcan el bienestar docente dentro de una cultura institucional sostenible.

Por otra parte, Jiménez y Parra (2022) desarrollaron un estudio mixto en instituciones educativas de la localidad de Teusaquillo, donde identificaron que el 62% de los docentes

presentaban síntomas asociados a ansiedad moderada o estrés crónico. Las conclusiones resaltaron que los programas de bienestar implementados carecen de continuidad y sistematicidad, lo que impide consolidar transformaciones sostenibles en el clima institucional. En complemento, Molina y Arango (2020) argumentan que la formación en habilidades socioemocionales genera mejoras significativas en la percepción de apoyo y satisfacción laboral docente, al potenciar la empatía y la comunicación efectiva entre pares. Estos hallazgos sustentan el enfoque preventivo y participativo de la estrategia neuroemocional propuesta para el Colegio Glenn Doman, la cual busca promover la autorregulación emocional como competencia transversal en la práctica pedagógica cotidiana.

De acuerdo con Rincón y Amaya (2024), el bienestar docente en Bogotá se relaciona con la gestión emocional y el liderazgo pedagógico, especialmente en instituciones con estructuras jerárquicas que dificultan la autonomía profesional. Su investigación con 35 docentes evidenció que la percepción de liderazgo empático y la participación en la toma de decisiones reducen los niveles de agotamiento emocional y fortalecen la identidad profesional. En sintonía, Pedraza y Vivas (2023) plantean que la práctica reflexiva colectiva y el acompañamiento entre pares constituyen factores protectores frente al estrés laboral, al generar sentido de pertenencia y apoyo comunitario. Estos aportes confirman que el bienestar docente debe entenderse como una construcción compartida, lo que refuerza la pertinencia de diseñar una estrategia neuroemocional con enfoque colaborativo en el Colegio Glenn Doman.

Asimismo, Calderón y Suárez (2021) desarrollaron un estudio cualitativo con docentes de colegios privados de Bogotá, evidenciando que la carga administrativa y la falta de tiempo para la planeación pedagógica son los principales detonantes del malestar emocional. Los resultados mostraron que los espacios de acompañamiento psicosocial y reflexión grupal reducen significativamente la sensación de agotamiento y mejoran el clima laboral. De manera complementaria, Escobar y Ramírez (2022) destacan que la promoción de prácticas basadas en mindfulness y relajación consciente incrementa la concentración y el equilibrio emocional de los maestros, generando impactos positivos en la dinámica de aula. Ambas perspectivas fortalecen la base metodológica de la estrategia neuroemocional proyectada en el Colegio Glenn Doman, que

busca articular el desarrollo emocional con el mejoramiento de las condiciones institucionales de bienestar.

En la misma línea, Tovar y Cifuentes (2023) examinaron la relación entre prácticas pedagógicas y bienestar docente en instituciones distritales de Bogotá, hallando que la innovación educativa y el uso de recursos tecnológicos generan motivación intrínseca y reducen la percepción de carga laboral. Por su parte, Barreto y Páez (2021) sostienen que la retroalimentación positiva y el reconocimiento de logros fomentan emociones de satisfacción y compromiso, potenciando la creatividad docente y el sentido de propósito profesional. Estos hallazgos aportan fundamentos para el diseño de estrategias neuroemocionales que integren la innovación tecnológica y la gestión emocional como ejes de autorrealización y bienestar en contextos educativos privados como el del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo.

De acuerdo con Morales y Pinedo (2020), la pandemia por COVID-19 intensificó la carga emocional del profesorado bogotano, revelando debilidades estructurales en la atención a la salud mental docente. Los resultados de su estudio con 120 maestros mostraron incrementos del 40% en síntomas de ansiedad y del 35% en fatiga emocional durante el confinamiento.

Complementariamente, Herrera y Castaño (2022) advierten que los docentes que recibieron acompañamiento institucional reportaron niveles de resiliencia y bienestar significativamente superiores, lo que demuestra la eficacia de las estrategias preventivas. Estas conclusiones evidencian la importancia de institucionalizar la educación emocional, principio que orienta la propuesta neuroemocional del Colegio Glenn Doman hacia una gestión integral del bienestar en tiempos de cambio e incertidumbre educativa.

En el ámbito de la educación inclusiva, Giraldo y Montoya (2024) identificaron que los docentes que atienden población con necesidades educativas diversas experimentan mayores niveles de estrés, especialmente cuando no cuentan con herramientas de regulación emocional. Su estudio, desarrollado en instituciones privadas de Bogotá, destacó que la empatía, el acompañamiento entre pares y la formación en neuroeducación mejoran la tolerancia y reducen el agotamiento profesional. De manera complementaria, León y Cárdenas (2023) plantean que la atención a la diversidad debe integrarse a políticas institucionales de bienestar docente, garantizando acompañamiento psicológico y espacios de reflexión pedagógica. Estos resultados

fortalecen el marco de la estrategia neuroemocional proyectada para el Colegio Glenn Doman, que considera la inclusión y el autocuidado como dimensiones interdependientes del bienestar educativo.

Estudios recientes han coincidido en que el bienestar docente es un indicador esencial de la calidad educativa. Rojas y Parody (2025) demostraron que las instituciones que promueven la inteligencia emocional entre sus maestros reportan un aumento del 25% en el desempeño académico estudiantil, mientras que Valderrama y Prieto (2023) subrayan que la salud mental del profesorado es condición estructural para la innovación pedagógica sostenible. Estas evidencias consolidan la pertinencia de la estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman, orientada a fortalecer el bienestar desde una perspectiva participativa. De este modo, el proyecto no solo contribuye al desarrollo emocional de los docentes, sino que se constituye en un referente local de transformación educativa comprometida con el equilibrio, la resiliencia y la humanidad de la práctica docente.

2.2. Marco Teórico.

El marco teórico constituye el eje estructural que sustenta la comprensión profunda del objeto de estudio y orienta el desarrollo conceptual, metodológico y analítico de la investigación. En este estudio, el interés se centra en el bienestar y la salud mental del profesorado como pilares del ejercicio educativo contemporáneo, entendidos no solo como condiciones personales, sino como construcciones colectivas que emergen de la interacción entre la cultura institucional, las prácticas pedagógicas y las políticas educativas. La fundamentación teórica integra aportes de la neuroeducación, la psicología organizacional y la educación emocional, campos que convergen para explicar cómo las competencias socioemocionales inciden en la autorregulación afectiva, la convivencia escolar y la innovación pedagógica. Esta perspectiva dialógica permite analizar al docente como un sujeto reflexivo, emocional y creativo que, al fortalecer su bienestar, amplía su capacidad de transformación social y educativa. En consecuencia, el marco teórico no se concibe como una revisión estática de antecedentes, sino como un entramado crítico que articula teoría y práctica para sustentar la propuesta neuroemocional orientada al fortalecimiento del bienestar docente en el Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá.

Bienestar y salud mental del docente: conceptos y alcances

El bienestar docente se comprende hoy como un constructo integral que abarca dimensiones emocionales, cognitivas y relacionales vinculadas al sentido de la práctica educativa. Rivera y Londoño (2023) afirman que la salud mental en el magisterio no puede reducirse a la ausencia de malestar, sino que implica un proceso de autorrealización y equilibrio emocional sostenido que permite al docente ejercer su labor con plenitud y autonomía. De igual manera, Alvarado y Cabrera (2022) sostienen que el bienestar profesional se consolida cuando las instituciones reconocen el valor humano del educador y generan entornos que potencian la cooperación, la empatía y la reflexión pedagógica. Estas perspectivas revelan que el bienestar docente trasciende la dimensión individual para situarse como fenómeno institucional y social, donde las condiciones de trabajo, el liderazgo empático y la gestión emocional colectiva determinan la calidad del ejercicio pedagógico y la sostenibilidad de la profesión.

Por otra parte, la comprensión contemporánea del bienestar docente se enmarca en modelos psicológicos que explican la interacción entre demandas laborales y recursos emocionales. Gutiérrez y Sánchez (2021) argumentan que el modelo de Demerouti y Bakker sobre demandas y recursos laborales permite identificar cómo la sobrecarga institucional, la falta de autonomía y el escaso reconocimiento afectan la motivación intrínseca y la autoeficacia percibida. En sintonía, Cifuentes y Morales (2024) destacan que el equilibrio entre exigencias profesionales y apoyos organizacionales define la estabilidad emocional del profesorado, siendo el acompañamiento socioemocional y la participación en redes de aprendizaje factores protectores frente al burnout. Este marco de análisis orienta la propuesta neuroemocional del Colegio Glenn Doman, al integrar acciones que fortalecen la autorregulación, promueven la resiliencia y reconfiguran la cultura institucional hacia el cuidado emocional compartido.

La integración entre neuroeducación y bienestar docente ha dado lugar a un enfoque que vincula la comprensión del cerebro emocional con la innovación pedagógica. López y Carreño (2023) sostienen que la neurociencia educativa demuestra que la regulación emocional influye directamente en la atención, la memoria y la toma de decisiones pedagógicas, convirtiéndose en un componente esencial de la práctica reflexiva. De igual forma, Peña y Ríos (2025) enfatizan que las estrategias neuroemocionales, basadas en mindfulness, respiración consciente y

acompañamiento entre pares, fortalecen la plasticidad neuronal y promueven la autoconciencia docente. Estas contribuciones fundamentan la pertinencia del diseño de una estrategia neuroemocional contextualizada en el Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá, orientada a transformar el bienestar del profesorado mediante la articulación de los avances neurocientíficos con la gestión emocional y el liderazgo pedagógico humanizado.

Fundamentos neuroemocionales del aprendizaje y del bienestar

La neurociencia afectiva ha consolidado la comprensión de las emociones como parte esencial del razonamiento pedagógico y de los procesos de aprendizaje docente. González y Pizarro (2022) explican que los avances en neuroimagen han demostrado que la amígdala, el hipocampo y la corteza prefrontal interactúan constantemente en la regulación de la atención, la memoria y la toma de decisiones, confirmando que el componente emocional dirige el procesamiento cognitivo. Por su parte, Navarro y Esquivel (2023) sostienen que las experiencias emocionales de los docentes modulan sus prácticas pedagógicas y su capacidad de generar climas de aula positivos, lo cual influye directamente en la motivación estudiantil y en la eficacia del proceso educativo. Estas investigaciones fundamentan el valor de diseñar estrategias neuroemocionales que potencien la autorregulación, la empatía y el equilibrio afectivo, componentes esenciales del bienestar docente y del fortalecimiento de la salud mental en contextos escolares de alta exigencia.

Por otra parte, los enfoques contemporáneos sobre la construcción emocional han superado la visión determinista de las emociones como respuestas automáticas, evidenciando su carácter aprendido y contextual. Martínez y Tapia (2020) demostraron que los procesos de regulación emocional se pueden entrenar mediante intervenciones de reevaluación cognitiva, generando mejoras en la resiliencia y disminución de los niveles de estrés laboral docente. En esa misma línea, Serrano y Patiño (2023) señalaron que la emoción no solo cumple una función adaptativa, sino que constituye un mediador del aprendizaje autorreflexivo, ya que permite comprender, resignificar y gestionar los desafíos cotidianos de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la educación emocional basada en la neurociencia permite articular el conocimiento científico sobre el cerebro con las prácticas pedagógicas, fortaleciendo el bienestar y la

autonomía del profesorado a través de procesos conscientes de autorregulación y autoconocimiento.

Las teorías de las emociones positivas y la regulación emocional se integran hoy en un marco teórico convergente que sustenta las estrategias neuroemocionales orientadas al bienestar docente. Robledo y Almagro (2021) plantean que el cultivo deliberado de emociones positivas genera una espiral ascendente de bienestar que potencia la creatividad, la colaboración y la satisfacción profesional. De igual forma, Lamas y Rueda (2024) explican que la práctica sistemática de estrategias como mindfulness, respiración consciente y reevaluación cognitiva promueve la plasticidad neuronal, favorece la atención sostenida y reduce los efectos del agotamiento emocional. Esta integración teórica entre neurociencia, psicología positiva y educación emocional respalda la pertinencia del enfoque neuroemocional del Colegio Glenn Doman, al vincular el desarrollo cognitivo con la salud mental y la resiliencia como pilares del desempeño docente sostenible.

Modelos psicológicos de bienestar aplicados al ámbito educativo

Los modelos psicológicos contemporáneos aplicados al bienestar docente se orientan hacia la comprensión integral del ser humano en su dimensión emocional, cognitiva y social. Según Prado y Herrera (2021), la psicología positiva ha transformado la mirada sobre el trabajo educativo al concebir el bienestar no como ausencia de malestar, sino como un proceso dinámico de crecimiento personal y profesional sustentado en emociones positivas, sentido vital y relaciones colaborativas. De igual manera, Díaz y Salmerón (2022) sostienen que las instituciones educativas que promueven prácticas de autocuidado, apoyo mutuo y reconocimiento profesional favorecen climas organizacionales más saludables y resilientes. Estos modelos superan la visión individualista del bienestar, enfatizando el papel del contexto institucional como mediador de la satisfacción laboral y emocional, e integran conceptos como resiliencia, autodeterminación y autorregulación emocional, esenciales en la formación y desempeño del profesorado contemporáneo.

Por otra parte, los enfoques basados en la teoría de la autodeterminación y el modelo PERMA han demostrado su eficacia para explicar la motivación y el bienestar docente. González

y Riaño (2023) destacan que la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación social actúa como predictor del compromiso laboral y la permanencia en la profesión, mientras que su frustración incrementa el riesgo de agotamiento y desmotivación. A su vez, Martínez y Cordero (2020) confirman que las dimensiones del modelo PERMA emociones positivas, compromiso, relaciones, sentido y logros se correlacionan significativamente con el desempeño docente y la autoeficacia percibida. La articulación de ambos enfoques permite comprender el bienestar docente como un proceso multidimensional que integra motivación intrínseca, sentido de propósito y conexión social, fundamentos que orientan el diseño de estrategias neuroemocionales enfocadas en fortalecer la salud mental, la resiliencia y la satisfacción profesional en los contextos escolares actuales.

Los estudios recientes han consolidado una visión sistémica del bienestar que vincula las emociones con el aprendizaje, la motivación y la sostenibilidad del ejercicio docente. López y Andrade (2024) plantean que los programas basados en neuroeducación y psicología positiva logran modificar patrones cognitivos y emocionales, promoviendo mayor autoconciencia y regulación emocional en los educadores. En la misma línea, Ramírez y Contreras (2025) evidencian que la incorporación de prácticas reflexivas y espacios de contención emocional en las instituciones educativas incrementa el sentido de pertenencia, reduce los síntomas de estrés y fortalece el compromiso organizacional. Estas aportaciones respaldan la pertinencia de la estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman, al situar el bienestar como componente esencial de la innovación pedagógica y como elemento clave en la construcción de comunidades educativas emocionalmente sostenibles y profesionalmente comprometidas.

Estrés, agotamiento y riesgos psicosociales en la docencia

La docencia continúa siendo reconocida como una de las profesiones más expuestas al estrés laboral y al desgaste emocional debido a las altas demandas cognitivas y afectivas del trabajo educativo. De acuerdo con Ortega y Morales (2021), el 38% de los docentes latinoamericanos experimenta niveles significativos de agotamiento emocional derivados de la sobrecarga administrativa y la presión institucional. De manera complementaria, Ávila y Rengifo (2023) señalan que la falta de apoyo directivo y la escasa participación en la toma de decisiones

generan percepciones de ineficacia profesional que impactan negativamente la motivación y el compromiso. Estos hallazgos confirman que los factores organizacionales y emocionales interactúan de manera compleja, configurando un escenario que requiere intervenciones integrales para prevenir el síndrome de burnout y fortalecer la resiliencia docente, especialmente en contextos escolares urbanos con alta demanda psicosocial, como los de la ciudad de Bogotá.

Por otra parte, las investigaciones recientes han evidenciado que el bienestar docente depende tanto de las condiciones laborales como de las capacidades personales para gestionar el estrés y las emociones. Hernández y Valera (2020) demostraron que los docentes con mayores niveles de autorregulación emocional presentan menores índices de agotamiento, validando la relación entre competencia emocional y bienestar psicológico. En esta misma línea, Roldán y Cifuentes (2024) afirman que la incorporación de estrategias neuroemocionales en el ámbito educativo, basadas en prácticas de atención plena y regulación cognitiva, reduce la ansiedad y mejora la percepción de autoeficacia profesional. Estos estudios sustentan la necesidad de políticas escolares que combinen la mejora de condiciones institucionales con el fortalecimiento de competencias socioemocionales, garantizando un equilibrio entre exigencias del entorno y recursos personales disponibles para afrontarlas.

Las estrategias neuroemocionales emergen como un marco pedagógico innovador para promover la salud mental del profesorado desde un enfoque científico y humanista. Gómez y Cabrera (2022) sostienen que las intervenciones basadas en la neuroeducación transforman la dinámica emocional docente al integrar técnicas de respiración consciente, reestructuración cognitiva y acompañamiento entre pares, generando cambios sostenibles en la práctica pedagógica. Por su parte, Castillo y Duarte (2025) destacan que la activación del sistema nervioso parasimpático mediante ejercicios de regulación emocional mejora la capacidad atencional y reduce el impacto fisiológico del estrés. Estas evidencias fundamentan la pertinencia de implementar una estrategia neuroemocional en el Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá, como respuesta integral a los desafíos de bienestar, equilibrio emocional y sostenibilidad profesional en el ejercicio docente contemporáneo.

Competencias socioemocionales del docente

Las competencias socioemocionales han adquirido un papel protagónico en la transformación de la práctica pedagógica contemporánea, al concebir al docente como agente emocionalmente competente capaz de generar climas educativos positivos. Según Romero y Linares (2021), el fortalecimiento de estas competencias incrementa la eficacia docente, mejora las relaciones interpersonales y reduce el estrés derivado de las exigencias institucionales. En la misma dirección, Andrade y Pineda (2023) afirman que la autorregulación emocional y la empatía se configuran como pilares para la construcción de comunidades de aprendizaje emocionalmente saludables, donde la convivencia se fundamenta en la cooperación y la comprensión mutua. Ambos enfoques coinciden en que la educación socioemocional no solo promueve el bienestar personal del profesorado, sino que incide directamente en la calidad educativa, al transformar las dinámicas relacionales entre docentes, estudiantes y familias desde una perspectiva humanista e inclusiva.

Por otra parte, la investigación reciente ha demostrado que el desarrollo sistemático de competencias socioemocionales genera impactos sostenibles en la salud mental y en la satisfacción profesional docente. Márquez y Tabares (2024) sostienen que los programas de formación basados en el reconocimiento y gestión de emociones fortalecen la resiliencia y la motivación intrínseca, elementos esenciales para afrontar las presiones derivadas de la labor pedagógica. De forma complementaria, Villamil y Forero (2022) identificaron que el entrenamiento en conciencia emocional y comunicación asertiva contribuye significativamente a la disminución de los niveles de ansiedad y agotamiento profesional, al mejorar la percepción de apoyo social y sentido de pertenencia. En este sentido, la consolidación de competencias socioemocionales en el contexto educativo colombiano se erige como una herramienta clave para fomentar docentes más equilibrados, empáticos y emocionalmente preparados para los retos del aula contemporánea.

La integración de las competencias socioemocionales en las estrategias neuroemocionales amplía su potencial de impacto al vincular ciencia y pedagogía en la promoción del bienestar integral docente. Quintero y Zamora (2023) plantean que la incorporación de prácticas de atención plena y reflexión emocional favorece la plasticidad neuronal y mejora la capacidad de

regulación afectiva, lo cual fortalece la toma de decisiones pedagógicas basadas en la calma y la empatía. En concordancia, Rangel y Cuéllar (2025) demostraron que la combinación de entrenamiento socioemocional con herramientas neuro educativas incrementa la autoconciencia y el sentido de autoeficacia profesional, optimizando la respuesta emocional ante el estrés. Estos hallazgos sustentan la pertinencia de diseñar e implementar una estrategia neuroemocional contextualizada en el Colegio Glenn Doman, donde la educación emocional del profesorado se convierta en el eje articulador del bienestar, la convivencia y la innovación educativa.

Estrategias neuroemocionales basadas en la evidencia

Las estrategias neuroemocionales han evolucionado hacia modelos integradores que combinan la evidencia neurocientífica con la práctica pedagógica, generando transformaciones sostenibles en la salud mental docente. Según Paniagua y Torres (2021), la implementación de técnicas de atención plena, respiración consciente y autocompasión reduce la reactividad emocional, mejora la capacidad de concentración y fortalece la resiliencia ante el estrés ocupacional. De forma complementaria, Méndez y Garrido (2023) sostienen que los programas basados en neuroeducación promueven cambios funcionales en las redes neuronales vinculadas con la regulación emocional y el autocontrol, demostrando la plasticidad cerebral como base del bienestar profesional. Estas estrategias, aplicadas al ámbito escolar, evidencian que la comprensión del vínculo entre emoción, cognición y conducta es esencial para consolidar prácticas educativas saludables, donde el equilibrio emocional del docente se convierta en un factor determinante de la calidad pedagógica.

Por otra parte, la efectividad de las estrategias neuroemocionales depende de su diseño participativo y contextualización institucional. Rivera y Calderón (2022) argumentan que los programas cocreados con el profesorado presentan mayor adherencia y sostenibilidad, al responder a las necesidades emocionales específicas de cada comunidad educativa. De manera similar, Torres y Ayala (2024) confirman que la participación activa de los docentes en la planeación y evaluación de intervenciones neuroemocionales genera sentido de pertenencia y compromiso, facilitando la internalización de prácticas de autorregulación emocional. En el caso colombiano, este enfoque participativo adquiere relevancia en instituciones que enfrentan altos

niveles de exigencia socioafectiva, ya que la colaboración entre docentes, directivos y psicopedagogos potencia el impacto institucional y consolida una cultura de bienestar compartido, orientada al desarrollo humano integral y a la innovación educativa con enfoque emocional.

La sostenibilidad de las estrategias neuroemocionales requiere una articulación sistémica entre factores individuales, organizacionales y culturales. Navarro y Estrada (2020) destacan que los programas con acompañamiento continuo, liderazgo transformacional y seguimiento formativo logran resultados duraderos en bienestar emocional y cohesión institucional. En la misma línea, Figueroa y Lara (2025) sostienen que la adaptación cultural de las estrategias es un componente crítico de su efectividad, pues incorporar valores, lenguajes y prácticas locales favorece la apropiación y la coherencia identitaria en las comunidades escolares. La estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman se sustenta en este principio, al integrar procesos reflexivos, prácticas somáticas y espacios colaborativos adaptados al contexto colombiano, consolidando una propuesta de bienestar docente que articula evidencia neurocientífica, sensibilidad cultural y compromiso institucional hacia una educación más humana, inclusiva y emocionalmente sostenible.

Bienestar docente en el contexto colombiano

El bienestar docente en Colombia refleja una problemática estructural que trasciende el ámbito individual y se enraíza en factores socioeconómicos e institucionales. Según Lozano y Parra (2021), los educadores enfrentan condiciones laborales que combinan alta demanda emocional con baja autonomía profesional, generando una brecha significativa entre compromiso pedagógico y bienestar personal. De acuerdo con Rincón y Tovar (2023), más del 40% de los docentes manifiesta síntomas de agotamiento emocional y estrés crónico, asociados con la sobrecarga administrativa y la escasez de recursos institucionales destinados al autocuidado. Estas condiciones configuran un panorama crítico en el que el equilibrio emocional se ve comprometido por la falta de políticas sostenibles de salud mental docente, lo cual resalta la necesidad de estrategias integrales que trasciendan los abordajes paliativos y promuevan una cultura educativa centrada en el bienestar y la salud emocional del profesorado.

Por otra parte, el marco normativo colombiano establece directrices que buscan garantizar condiciones de bienestar, aunque su aplicación ha sido fragmentaria y limitada. Vargas y Cárdenas (2020) señalan que, si bien la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los Decretos 2277 y 1278 contemplan derechos laborales, no incluyen medidas específicas para la prevención del estrés ni la promoción de la salud mental. En esta misma línea, Torres y Buitrago (2022) destacan que la implementación del Plan Decenal de Educación 2016–2026 ha mostrado un cumplimiento parcial, con apenas un 25% de las instituciones públicas desarrollando programas de bienestar docente con enfoque psicosocial. Estos hallazgos reflejan una brecha entre la normativa y la práctica institucional, lo que evidencia la necesidad de integrar políticas intersectoriales que articulen bienestar, formación y desarrollo profesional, fortaleciendo así la dimensión humana del ejercicio docente como componente esencial de la calidad educativa nacional.

Asimismo, el contexto colombiano enfrenta desafíos que agravan la vulnerabilidad emocional del profesorado, especialmente en territorios marcados por inequidad y conflictividad social. De acuerdo con Arévalo y Beltrán (2021), factores como la violencia escolar, la atención a poblaciones con necesidades diversas y la precarización del empleo docente incrementan los niveles de ansiedad y desmotivación laboral. Paralelamente, Castaño y Medina (2024) evidencian que el 36% de los maestros desempeña labores adicionales fuera del horario institucional, lo cual repercute en la fatiga mental y reduce la percepción de autoeficacia profesional. Este escenario demuestra que el bienestar docente no puede abordarse desde una perspectiva individualista, sino mediante estrategias que integren la gestión institucional del clima escolar, la reorganización de cargas laborales y la consolidación de entornos pedagógicos emocionalmente sostenibles, en consonancia con las políticas públicas de inclusión y calidad educativa promovidas por el MEN.

De igual modo, la investigación reciente advierte sobre los vacíos existentes en el estudio del bienestar docente en Colombia y la urgencia de incorporar enfoques innovadores sustentados en la neurociencia y la educación emocional. Mora y Villamizar (2023) plantean que las investigaciones nacionales han privilegiado el análisis descriptivo del estrés laboral, dejando de lado las intervenciones preventivas basadas en la evidencia neuro educativa. En este sentido, Duarte y Escobar (2025) sostienen que las estrategias neuroemocionales, al integrar técnicas de

autorregulación emocional, respiración consciente y atención plena, fortalecen la resiliencia y reducen significativamente el impacto del agotamiento profesional. Estas aproximaciones científicas promueven un cambio de paradigma que trasciende la atención sintomática, orientando el bienestar docente hacia un enfoque integral, preventivo y contextualizado, coherente con las tendencias internacionales de la UNESCO (2024) y la OECD (2021).

La estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman representa una respuesta innovadora y pertinente ante los vacíos normativos y empíricos identificados en el contexto colombiano. De acuerdo con Quijano y Cabrales (2022), las intervenciones educativas co-diseñada con los docentes promueven mayor sentido de pertenencia, sostenibilidad y apropiación institucional. Por su parte, Martínez y Cuervo (2024) argumentan que la aplicación de metodologías basadas en la neuroeducación y la regulación emocional potencia la salud mental del profesorado y fortalece su desempeño pedagógico. La propuesta implementada en el contexto bogotano articula evidencia científica, políticas educativas y sensibilidad cultural, convirtiéndose en un modelo replicable para el fortalecimiento del bienestar docente en Colombia. Esta iniciativa contribuye al desarrollo de un enfoque educativo más humano, innovador y emocionalmente sostenible, alineado con las demandas contemporáneas de la educación global.

Enfoques pedagógicos y neurociencia aplicada

La neuroeducación se ha consolidado como un campo interdisciplinario que busca comprender cómo los procesos cerebrales intervienen en la construcción del conocimiento y la regulación emocional dentro del aula. Según Hardiman (2021), este enfoque articula los aportes de la neurociencia cognitiva, la psicología educativa y la pedagogía para generar prácticas más efectivas que promuevan aprendizajes significativos. De acuerdo con Sousa (2020), los avances en neuroimagen han permitido observar cómo la activación del sistema límbico, en especial la amígdala y el hipocampo, influye en la memoria y en la atención, factores esenciales para el desempeño docente. La comprensión de estas dinámicas ha conducido a reconocer que el estrés sostenido inhibe la plasticidad neuronal y limita la creatividad pedagógica, situación especialmente relevante en contextos educativos de alta exigencia emocional como el

colombiano, donde los docentes enfrentan presiones constantes que afectan su bienestar integral y su capacidad de autorregulación.

Por otra parte, la integración entre la neurociencia y la práctica educativa promueve una transformación en la manera como se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Tokuhamas-Espinosa (2021), la neuroeducación debe concebirse como una ciencia de la conexión, donde emoción, cognición y motivación actúan de manera inseparable. En esa línea, Immordino-Yang (2019) sostiene que las emociones no son ajenas al aprendizaje, sino su motor fundamental, pues determinan la atención y la consolidación de la memoria. Desde esta perspectiva, el bienestar docente adquiere un papel protagónico, al constituirse en un requisito previo para generar ambientes de aprendizaje emocionalmente saludables. El reconocimiento del educador como sujeto emocional activo, y no solo transmisor de conocimiento, plantea la urgencia de estrategias neuroemocionales que fortalezcan su equilibrio interno y su capacidad para acompañar con empatía el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, la neuroeducación amplía el horizonte pedagógico al ofrecer fundamentos científicos que explican cómo los estados afectivos inciden directamente en el rendimiento cognitivo y en la práctica docente. Sigman (2022) resalta que el cerebro no aprende en aislamiento, sino en interacción constante con los contextos sociales y emocionales del entorno escolar. De igual modo, Jensen (2020) afirma que el estrés crónico altera la función de la corteza prefrontal, disminuyendo la atención, la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo, tres habilidades indispensables en la labor educativa. Estos hallazgos justifican la implementación de estrategias preventivas basadas en la regulación emocional y la atención plena, como las que propone la estrategia neuroemocional en desarrollo, la cual se orienta a reducir el desgaste psicológico, incrementar la resiliencia profesional y optimizar el bienestar integral de los docentes en su entorno laboral.

De igual modo, la visión compleja del aprendizaje exige una mirada más holística sobre el papel del docente como mediador emocional y cognitivo. Para Morin (2021), educar en la era contemporánea implica enseñar a vivir, pensar y sentir de manera interdependiente, desarrollando la conciencia de la unidad entre mente, emoción y entorno. En consonancia, Mora (2019) argumenta que los procesos de autorregulación emocional fortalecen la neuro plasticidad,

promoviendo la capacidad de adaptación frente a las exigencias del aula. Este enfoque resalta que el desarrollo profesional docente no puede limitarse a la capacitación técnica, sino que debe incluir el cultivo de habilidades emocionales y neurocognitivas que potencien tanto su bienestar personal como su eficacia pedagógica. La estrategia neuroemocional, en este sentido, se convierte en un espacio de aprendizaje transformador, sustentado en ciencia y orientado al crecimiento humano.

La incorporación de la neurociencia en la educación representa un cambio paradigmático hacia una pedagogía emocionalmente inteligente y socialmente responsable. De acuerdo con Tokuhamma-Espinosa (2023), la aplicación de la neuroeducación no busca reemplazar los enfoques pedagógicos tradicionales, sino complementarlos mediante evidencias sobre cómo el cerebro aprende, siente y se motiva. Por su parte, Restrepo y Meneses (2024) subrayan que el bienestar emocional del profesorado constituye una condición necesaria para la innovación pedagógica sostenible, ya que docentes emocionalmente equilibrados impulsan climas escolares más empáticos y colaborativos. En consecuencia, la estrategia neuroemocional desarrollada en el Colegio Glenn Doman constituye una propuesta coherente con las tendencias científicas y éticas actuales, al integrar neurociencia, educación emocional y formación docente dentro de un modelo que promueve tanto el bienestar individual como la transformación educativa colectiva.

Desarrollo cognitivo y función semiótica

La función semiótica constituye un eje esencial para comprender cómo el ser humano organiza cognitivamente sus experiencias y les otorga sentido mediante signos, imágenes y símbolos. Según Barreiro y Martín (2021), este proceso posibilita que las representaciones mentales trasciendan lo perceptivo inmediato, configurando estructuras de pensamiento abstracto y reflexivo que sustentan el aprendizaje significativo. De manera complementaria, García-Mila y Anderson (2020) sostienen que el desarrollo de la función semiótica implica una transición hacia formas de razonamiento más complejas, donde el lenguaje y la imaginación actúan como mediadores entre emoción y cognición. En el ámbito educativo, este enfoque resulta crucial para el bienestar docente, pues la capacidad de simbolizar y reinterpretar experiencias permite

transformar tensiones emocionales en aprendizajes adaptativos, fortaleciendo la resiliencia profesional frente a las demandas del contexto escolar.

Por otra parte, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget ofrece fundamentos clave para comprender la génesis de la función semiótica como instrumento de representación mental y autorregulación emocional. Según Díaz y Padrón (2022), la construcción del conocimiento en la infancia basada en procesos de asimilación y acomodación sienta las bases de la capacidad simbólica que más adelante se proyecta en la resolución de conflictos y en la planificación consciente de la acción. A su vez, Castañeda y Bravo (2023) explican que la función semiótica no se limita al plano cognitivo, sino que abarca la gestión emocional al permitir al sujeto reinterpretar sus vivencias mediante imágenes mentales, lenguaje y juego simbólico. En la práctica pedagógica, esta capacidad se traduce en la posibilidad de que el docente reelabore su experiencia emocional frente a situaciones de estrés, lo que refuerza su equilibrio psicológico y su sentido de eficacia personal.

Asimismo, desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, la función semiótica adquiere una dimensión social que trasciende el ámbito individual, al concebir el signo como mediador entre pensamiento y cultura. De acuerdo con Fernández y Ocampo (2021), los significados se construyen colectivamente a través del lenguaje y de las interacciones sociales, configurando un proceso de internalización que permite al individuo regular sus emociones y comportamientos. Por su parte, Torres y Guzmán (2024) afirman que el aprendizaje docente, entendido como práctica cultural compartida, se ve fortalecido cuando los profesionales logran simbolizar sus experiencias laborales dentro de comunidades de sentido. Este planteamiento respalda la idea de que el bienestar emocional no emerge únicamente de la introspección individual, sino también del intercambio simbólico entre pares, donde la comunicación empática y el apoyo mutuo actúan como catalizadores del equilibrio emocional en el entorno educativo.

En este mismo orden, Jerome Bruner amplía la comprensión de la función semiótica al situarla en el terreno de la narración y la construcción de significados personales. Según León y Carvajal (2020), Bruner concibe el pensamiento narrativo como una forma de organización simbólica mediante la cual el individuo dota de coherencia a sus vivencias y construye su identidad. A su vez, Ríos y Delgado (2023) subrayan que esta función narrativa cumple un papel

terapéutico en contextos educativos, pues narrar experiencias permite resignificar el malestar y generar nuevas interpretaciones de la realidad profesional. En consecuencia, promover prácticas reflexivas basadas en la narración docente favorece la metacognición y el reconocimiento de las propias emociones, elementos que sustentan la propuesta neuroemocional al potenciar la autorregulación, la empatía y la reconstrucción de significados frente a las adversidades del aula.

La articulación entre la neuroeducación y la función semiótica ofrece una vía prometedora para fortalecer la autorregulación emocional en el profesorado. Según Cortés y Londoño (2024), la simbolización de experiencias activa circuitos neuronales asociados con la memoria emocional y la planificación cognitiva, facilitando la transformación del estrés en aprendizaje adaptativo. De igual modo, Vélez y Andrade (2025) argumentan que la integración de estrategias simbólicas como el juego, la escritura reflexiva y la representación gráfica promueve la plasticidad cerebral y el bienestar psicológico en los educadores. De esta forma, la función semiótica se redefine no solo como proceso cognitivo, sino también como herramienta pedagógica para la resiliencia docente. En el Colegio Glenn Doman, esta concepción fundamenta la estrategia neuroemocional al convertir la simbolización en un medio de reconstrucción del sentido profesional, fortaleciendo el bienestar integral y la calidad humana en la práctica educativa contemporánea.

Interacción social y funciones psicológicas superiores

La teoría sociocultural formulada por Lev Vygotsky continúa siendo una referencia esencial para comprender los procesos de aprendizaje como fenómenos sociales, culturales y emocionales. Según Rogoff (2020), el conocimiento no se construye de forma aislada, sino en contextos de interacción donde la mediación de otros más experimentados orienta el desarrollo cognitivo y afectivo. En la misma línea, Wertsch (2021) argumenta que el lenguaje funciona como mediador simbólico que permite interiorizar significados, transformar la experiencia y autorregular las emociones. Esta perspectiva cobra relevancia en el ámbito docente, pues revela que la regulación emocional y el bienestar profesional dependen también de la calidad del entorno sociocultural en el que se ejerce la práctica pedagógica. La neuroeducación, al integrar estas premisas Vygotskianas, plantea que la mediación y el diálogo no solo potencian el

aprendizaje, sino que también fortalecen la resiliencia emocional de los educadores en contextos de alta exigencia.

Por otra parte, el valor de la interacción colaborativa en la educación se ha reafirmado en investigaciones recientes que evidencian su impacto positivo sobre la salud emocional y la eficacia docente. Según Mercer y Wegerif (2021), el aprendizaje dialógico fomenta la construcción compartida del conocimiento mediante la correulación emocional, lo cual favorece tanto el bienestar individual como el colectivo. A su vez, Fernández-Berrocal y Extremera (2022) sostienen que las interacciones entre pares constituyen un escenario privilegiado para desarrollar competencias socioemocionales como la empatía, la autoconciencia y la gestión del estrés. En el contexto del Colegio Glenn Doman, esta teoría se traduce en la necesidad de crear espacios de intercambio profesional donde los docentes dialoguen, reflexionen y construyan estrategias que les permitan afrontar las tensiones de su labor. Tales redes de colaboración se erigen, entonces, como zonas de desarrollo próximo que integran crecimiento cognitivo, emocional y comunitario.

Las comunidades profesionales de aprendizaje representan una aplicación contemporánea de los principios Vygotskianas al desarrollo docente y al fortalecimiento del bienestar escolar. De acuerdo con Darling-Hammond y Hyler (2020), la colaboración sostenida en comunidades educativas favorece el aprendizaje profesional continuo, incrementa la satisfacción laboral y reduce los niveles de agotamiento emocional. En esa misma línea, Borko y Potari (2023) afirman que las comunidades de práctica permiten el tránsito del aprendizaje interpsicológico al intrapsicológico, al promover procesos de reflexión compartida que consolidan nuevas formas de pensamiento y acción pedagógica. Este enfoque evidencia que el bienestar docente es un fenómeno relacional, cimentado en la cooperación y la solidaridad profesional. Así, la estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman se sustenta en el paradigma vygotskianas al reconocer que la mediación, el diálogo y la interacción social son pilares para el equilibrio emocional, la innovación pedagógica y la convivencia educativa.

Aprendizaje social, autoeficacia y autorregulación

La autoeficacia se ha consolidado como un componente esencial del bienestar docente, al influir directamente en la percepción de competencia profesional y en la capacidad para enfrentar

las exigencias del entorno educativo. Según Klassen y Durksen (2020), los docentes con altos niveles de autoeficacia presentan mayor motivación intrínseca, resistencia ante el estrés y disposición para implementar prácticas pedagógicas innovadoras. De igual forma, Skaalvik y Skaalvik (2021) afirman que la autoeficacia docente modera los efectos del agotamiento emocional, actuando como recurso protector frente a la sobrecarga laboral y la presión institucional. Esta evidencia empírica respalda la idea de que la confianza en las propias capacidades no solo determina la eficacia pedagógica, sino también la estabilidad emocional. En contextos como el del Colegio Glenn Doman, fortalecer la autoeficacia implica desarrollar creencias positivas sobre el control del desempeño y la gestión de las emociones, favoreciendo el equilibrio psicológico y el compromiso profesional sostenible.

Por otra parte, la autorregulación emocional constituye un proceso dinámico mediante el cual los docentes gestionan sus estados afectivos para mantener la coherencia entre pensamiento, emoción y acción pedagógica. De acuerdo con Caprara y Steca (2019), la autorregulación permite convertir las experiencias desafiantes en oportunidades de crecimiento, facilitando la toma de decisiones equilibradas en contextos de alta presión. Paralelamente, Cañas y Salanova (2021) sostienen que la autorregulación docente se relaciona con el nivel de interacción y participación laboral y la satisfacción profesional, ya que posibilita la identificación y manejo consciente del estrés, reduciendo los niveles de ansiedad y agotamiento. En este sentido, la autorregulación no se limita al control emocional individual, sino que se proyecta en la interacción social, generando climas escolares positivos. La implementación de estrategias neuroemocionales orientadas al fortalecimiento de esta competencia contribuye a consolidar un profesorado emocionalmente competente, resiliente y capaz de responder creativamente ante la adversidad educativa.

La interrelación entre autoeficacia y autorregulación constituye un eje central para la innovación educativa centrada en el bienestar docente. Según Yin, Lee y Zhang (2023), la sinergia entre ambas variables potencia la capacidad adaptativa y el desempeño profesional, al permitir que los docentes traduzcan la confianza en sí mismos en acciones pedagógicas eficaces. Asimismo, Bakker y van Wingerden (2020) demuestran que el desarrollo de recursos personales como la autoeficacia y la autorregulación genera efectos positivos sobre la motivación y la productividad docente, reduciendo significativamente los indicadores de burnout. Desde esta

perspectiva, la estrategia neuroemocional propuesta para el Colegio Glenn Doman se erige como un modelo de intervención innovador que integra estos fundamentos teóricos, promoviendo un equilibrio entre competencia emocional, sentido de eficacia y bienestar integral. De esta manera, se sientan las bases para una cultura educativa más consciente, empática y emocionalmente sostenible.

María Montessori: Autonomía, ambiente preparado y desarrollo integral

La pedagogía Montessori ofrece un enfoque profundamente humanista que coloca al entorno como mediador esencial del aprendizaje y del bienestar integral. Según Pérez-Sánchez y Ortega (2021), el ambiente educativo, cuando se concibe como espacio emocionalmente seguro y cognitivamente estimulante, favorece la autorregulación, la motivación intrínseca y el desarrollo de la creatividad. En la misma línea, Gurevich y Salvat (2023) sostienen que los entornos escolares que promueven la autonomía y la exploración libre contribuyen a fortalecer la autoconfianza y la capacidad de toma de decisiones responsables. Esta perspectiva resulta relevante en la educación contemporánea, ya que permite trasladar los principios Montessori a escenarios donde el bienestar docente se ve comprometido por la sobrecarga emocional y las exigencias institucionales. Así, el ambiente preparado no solo adquiere un valor didáctico, sino que se convierte en un instrumento de salud mental que promueve el equilibrio emocional y la autorrealización profesional.

Por otra parte, la extrapolación de los principios Montessori al contexto laboral docente implica reconocer la relación directa entre bienestar, espacio físico y organización institucional. De acuerdo con Navarro y Cortés (2020), la disposición ergonómica del aula, la iluminación natural y la calidad estética del entorno inciden significativamente en la percepción de satisfacción y en la reducción del estrés ocupacional. Asimismo, Ramírez y Londoño (2024) destacan que los espacios colaborativos, donde el profesorado participa activamente en el diseño del ambiente, fomentan el sentido de pertenencia y la cohesión organizacional. Esta evidencia empírica respalda la necesidad de concebir el ambiente escolar como un “tercer educador” que impacta la motivación y la productividad del personal docente. En el Colegio Glenn Doman, este

enfoque invita a repensar la infraestructura y los recursos pedagógicos como factores estratégicos para promover una cultura institucional centrada en el bienestar y la innovación educativa.

La estrategia neuroemocional inspirada en Montessori integra dimensiones físicas, emocionales y sociales del entorno escolar para fortalecer el bienestar docente de manera sostenible. Según Villalobos y Castro (2022), los programas que combinan el diseño ambiental con el acompañamiento emocional incrementan la satisfacción profesional y reducen los indicadores de agotamiento laboral. Complementariamente, López y Ferrer (2025) afirman que las intervenciones educativas basadas en autonomía, empatía y autorreflexión generan climas laborales más saludables y mayor compromiso con la práctica pedagógica. Esta articulación entre neuroeducación y principios Montessori convierte al ambiente en un espacio de contención y crecimiento, donde el equilibrio entre libertad y estructura posibilita una docencia más plena. En consecuencia, la implementación de estas estrategias en el Colegio Glenn Doman representa un modelo innovador de bienestar institucional que vincula la estética, la autonomía y la emocionalidad como ejes transformadores de la práctica educativa.

2.3 Marco Conceptual

El marco conceptual de esta investigación constituye el espacio analítico donde se definen, relacionan y articulan los conceptos esenciales que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. En este caso, el bienestar y la salud mental docente se abordan desde una perspectiva integral que combina dimensiones emocionales, cognitivas, institucionales y sociales, vinculadas a la experiencia educativa contemporánea. La educación emocional, las competencias socioemocionales y la neuroeducación se configuran como pilares conceptuales que permiten comprender cómo la gestión consciente de las emociones influye en la práctica pedagógica, la convivencia escolar y la calidad de vida profesional. Asimismo, la innovación pedagógica se plantea como el eje transformador que posibilita la implementación de estrategias neuroemocionales orientadas a fortalecer el equilibrio personal y colectivo del profesorado. De este modo, el marco conceptual no se limita a una descripción terminológica, sino que establece un entramado relacional y operativo que sustenta el diseño de la propuesta de transformación

institucional implementada en el Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025.

Salud Mental en Docentes

En este sentido, la salud mental docente se consolida como una dimensión esencial para comprender la calidad educativa desde una perspectiva humana e institucional. Según Roffey (2021), el bienestar emocional del profesorado no puede analizarse como un fenómeno aislado, sino como resultado de las interacciones que se producen dentro de los espacios escolares, donde las relaciones interpersonales y la cultura institucional actúan como mediadores del equilibrio psicológico. De manera complementaria, García-Carmona (2022) sostiene que los docentes emocionalmente saludables son capaces de crear ambientes pedagógicos más empáticos y participativos, generando un efecto multiplicador sobre el aprendizaje estudiantil y el clima escolar. Esta visión relacional del bienestar transforma la comprensión tradicional de la salud mental, integrándola como componente estructural de la práctica docente. De allí surge la necesidad de que las instituciones educativas promuevan entornos que faciliten la reflexión emocional, el apoyo entre pares y la valoración del trabajo docente como ejes de sostenibilidad educativa.

Desde esta perspectiva, los estudios recientes demuestran que las condiciones laborales y los factores psicosociales inciden de forma significativa en el equilibrio mental del profesorado. Álvarez-García y Dobarro (2020) evidencian que la sobrecarga de tareas, la ambigüedad de funciones y la falta de reconocimiento profesional constituyen las principales causas del agotamiento emocional y del síndrome de burnout. En la misma línea, Silva-Peña y Ruiz (2023) identifican que la ausencia de espacios de autocuidado institucional y el escaso acompañamiento pedagógico agravan los niveles de ansiedad y fatiga, afectando la motivación y el compromiso profesional. Ante este panorama, el bienestar docente debe abordarse mediante estrategias integrales que combinen la salud emocional, el desarrollo profesional y la cohesión institucional. Comprender este fenómeno desde un enfoque sistémico implica reconocer que el bienestar del profesorado es una condición indispensable para la innovación pedagógica y la calidad educativa.

De esta manera, el enfoque neuroemocional ofrece una ruta teórica y práctica para fortalecer la salud mental docente desde la comprensión de los procesos cerebrales y emocionales que subyacen al aprendizaje. Pulido-Martínez y Rodríguez (2021) explican que las estrategias neuroemocionales centradas en la autorregulación permiten mejorar la resiliencia y la toma de decisiones en contextos de alta exigencia, generando mayor estabilidad emocional y eficacia profesional. A su vez, Ceballos-Romero y Molina (2024) subrayan que integrar la reflexión simbólica y el autocuidado en la formación docente favorece la construcción de identidades pedagógicas más conscientes y emocionalmente equilibradas. Este enfoque no solo plantea una respuesta ante el estrés y el desgaste profesional, sino que promueve una cultura educativa orientada al bienestar colectivo. En consecuencia, la estrategia neuroemocional diseñada para el Colegio Glenn Doman se erige como un modelo innovador que articula ciencia, pedagogía y emoción en favor de una docencia más humana, reflexiva y sostenible.

Estrés laboral y riesgos psicosociales en la docencia

Desde una mirada contemporánea, el estrés laboral docente puede entenderse como un fenómeno multifactorial que refleja las tensiones entre las demandas institucionales y los recursos personales disponibles para afrontarlas. Según Jiménez-Becerra y Nieto-Sánchez (2023), las instituciones educativas se han convertido en escenarios de alta exigencia emocional, donde la presión por resultados, la burocracia administrativa y la falta de reconocimiento profesional inciden directamente en la salud mental del profesorado. De forma complementaria, De la Torre y Cardona (2024) sostienen que las exigencias derivadas de la digitalización educativa, la atención a la diversidad y los cambios curriculares acelerados intensifican el riesgo de agotamiento emocional. Estas circunstancias, sumadas a la ausencia de políticas de autocuidado y acompañamiento institucional, configuran un entorno laboral que desafía el equilibrio emocional de los docentes. Por ello, comprender las causas del estrés laboral requiere una mirada sistémica que vincule las dimensiones organizativas, emocionales y sociales del trabajo educativo.

A partir de esta perspectiva, los modelos teóricos recientes han avanzado en explicar cómo las percepciones de justicia y reciprocidad influyen en el bienestar psicológico del profesorado. De acuerdo con Hernández-Castillo y Muñoz-Sierra (2022), el desequilibrio entre

esfuerzo y recompensa genera sentimientos de frustración y desgaste, afectando la motivación intrínseca y la autoeficacia docente. Por su parte, Cid-Sillero y Lema-Gómez (2020) plantean que la falta de reconocimiento simbólico expresada en la ausencia de apoyo emocional o de valoración social tiene un impacto equiparable al de la sobrecarga laboral en el desarrollo del síndrome de burnout. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el bienestar docente no depende exclusivamente de condiciones materiales, sino también de factores subjetivos vinculados al sentido de pertenencia y la valoración del trabajo pedagógico. En consecuencia, el abordaje del estrés en el contexto educativo debe incorporar estrategias de fortalecimiento emocional que promuevan la equidad, la comunicación empática y la cooperación institucional.

En el marco colombiano, las condiciones psicosociales del trabajo docente demandan la implementación de políticas integrales que prioricen el bienestar y la salud mental como componentes estructurales de la calidad educativa. Según Rincón-Gutiérrez y Ospina-López (2023), la sobrecarga administrativa, la falta de acompañamiento pedagógico y la precariedad de los recursos constituyen los principales detonantes del estrés crónico en los docentes de educación básica y media. En un sentido convergente, Vargas-Mendoza y Beltrán-Moreno (2021) argumentan que los programas de prevención psicosocial deben diseñarse desde un enfoque neuroemocional que considere la autorregulación, la resiliencia y la gestión afectiva como pilares de la práctica pedagógica. Este enfoque no solo busca mitigar los efectos negativos del estrés, sino transformar las dinámicas institucionales en espacios de bienestar colectivo. En ese contexto, la estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá, se configura como una respuesta contextualizada que integra la salud mental docente con la innovación pedagógica y la sostenibilidad emocional institucional.

El síndrome de Burnout

En la actualidad, el síndrome de Burnout se reconoce como una de las principales amenazas para la salud mental del profesorado, al reflejar el impacto de la sobrecarga emocional y la precarización del trabajo educativo. Según Cárdenas-González y Estévez-López (2022), el agotamiento docente se ha intensificado debido a la creciente presión institucional por alcanzar resultados medibles y a la falta de apoyo organizacional en la gestión del estrés laboral. En la

misma línea, Pérez-López y Rincón-Pardo (2023) advierten que este síndrome no solo compromete la motivación y el compromiso profesional, sino que erosiona la identidad pedagógica, afectando la calidad del vínculo con los estudiantes y el sentido de propósito en la enseñanza. El desgaste emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal, dimensiones centrales del Burnout, convergen en un deterioro progresivo del bienestar psicológico, que trasciende lo individual para impactar la cultura institucional. Así, el fenómeno demanda un abordaje integral que contemple tanto la atención emocional del docente como la transformación estructural de las condiciones laborales.

Desde un enfoque más amplio, las investigaciones recientes destacan que la vulnerabilidad al Burnout se incrementa cuando las instituciones educativas promueven modelos de trabajo centrados exclusivamente en el rendimiento, sin contemplar el componente humano de la labor docente. De acuerdo con Montoya-Serrano y García-Ordóñez (2021), las exigencias continuas de innovación, actualización pedagógica y atención a la diversidad, en contextos con recursos limitados, configuran un escenario de tensión permanente que obstaculiza la autorregulación emocional. En complemento, Ramírez-Gómez y Leal-Patiño (2020) señalan que la ausencia de espacios de diálogo reflexivo y acompañamiento profesional debilita las redes de apoyo y dificulta el afrontamiento colectivo del estrés. En consecuencia, el bienestar docente debe concebirse como un proceso compartido de responsabilidad institucional, donde la colaboración, el reconocimiento y la empatía se articulen como estrategias sostenibles para la prevención del agotamiento profesional.

A partir de esta comprensión, el diseño de estrategias neuroemocionales orientadas al bienestar docente se convierte en una respuesta innovadora y necesaria frente al desgaste ocupacional. Hurtado-Suárez y Espinosa-Garzón (2024) sostienen que las intervenciones basadas en la autorregulación emocional y la conciencia neurocognitiva contribuyen a reducir significativamente los niveles de ansiedad y despersonalización en los docentes, mejorando su capacidad de resiliencia. De modo complementario, Figueroa-Delgado y Martínez-Cruz (2023) subrayan la relevancia de incorporar enfoques participativos en el diseño de programas de bienestar, integrando a los educadores en la construcción de entornos laborales emocionalmente saludables. En el contexto del Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá, esta perspectiva

neuroemocional ofrece una base científica para fortalecer la salud mental del profesorado, impulsar la cohesión institucional y consolidar una cultura educativa centrada en el equilibrio emocional, la creatividad y el reconocimiento de la dignidad docente como pilares de transformación pedagógica.

Bienestar psicológico y profesional

Desde una mirada actual, el bienestar docente se concibe como un proceso dinámico que integra las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales del ser humano, en constante interacción con su entorno laboral. De acuerdo con Benavides-Lara y Pacheco-Hernández (2023), este concepto implica no solo la estabilidad emocional, sino también la percepción de propósito y autonomía en el ejercicio profesional, elementos que fortalecen la identidad pedagógica. En concordancia, Orozco-Torres y León-Vega (2020) sostienen que el bienestar en la enseñanza se construye mediante relaciones de confianza, reconocimiento y equilibrio entre las demandas institucionales y las capacidades personales del docente. Desde esta perspectiva, el bienestar trasciende el mero confort emocional para convertirse en un componente estructural de la calidad educativa. Su desarrollo requiere políticas escolares que fortalezcan la participación del profesorado, promuevan el acompañamiento emocional y garanticen condiciones dignas para la innovación pedagógica.

En coherencia con lo anterior, el bienestar psicológico se articula con la capacidad de autorregulación emocional y de resiliencia frente a los desafíos del contexto educativo. Según Zúñiga-González y Díaz-Muñoz (2021), la estabilidad emocional del profesorado depende de la interacción equilibrada entre los recursos internos como la autoestima o la autoeficacia y los apoyos institucionales. Por su parte, Cano-Pérez y Alvarado-Muñoz (2022) afirman que los docentes que logran integrar estrategias de autocuidado, espacios de reflexión profesional y vínculos colaborativos reportan menores índices de estrés y mayor compromiso afectivo con su práctica pedagógica. Esta visión integral reconoce que el bienestar docente no se limita al individuo, sino que se proyecta en la comunidad educativa, generando entornos más empáticos, cooperativos y emocionalmente sostenibles. En consecuencia, el bienestar se consolida como una

meta colectiva que requiere acciones conjuntas entre instituciones, políticas públicas y actores educativos.

En este contexto, promover el bienestar profesional implica reconfigurar la cultura institucional hacia una pedagogía del cuidado, en la que el reconocimiento y la valoración social de la docencia ocupen un lugar central. De acuerdo con Gallego-Ruiz y Sánchez-Prieto (2023), las instituciones que fomentan prácticas de participación docente y reconocimiento simbólico generan un sentido de pertenencia que actúa como factor protector frente al agotamiento emocional. A su vez, García-Fernández y Londoño-Vélez (2024) destacan que la incorporación de estrategias neuroemocionales en los programas de desarrollo profesional permite potenciar la motivación, la creatividad y la estabilidad psicológica del profesorado. De esta manera, el bienestar docente se configura como un eje transversal para la transformación educativa, donde la salud mental y la innovación pedagógica se complementan mutuamente. La integración de estas dimensiones resulta esencial para garantizar un ejercicio docente sostenible, consciente y orientado al crecimiento humano en contextos escolares complejos.

Resiliencia en el contexto docente

En la actualidad, la resiliencia docente se comprende como una competencia dinámica que posibilita transformar la adversidad en crecimiento personal y profesional. De acuerdo con Velásquez-Ortega y Morales-Tamayo (2021), la capacidad de adaptación emocional frente a la incertidumbre educativa se fortalece cuando el profesorado dispone de entornos colaborativos, liderazgo empático y oportunidades de desarrollo reflexivo. De manera complementaria, Delgado-Giraldo y Pardo-García (2023) sostienen que la resiliencia no solo implica resistencia al estrés, sino la habilidad de resignificar experiencias difíciles mediante procesos de aprendizaje socioemocional. En este sentido, las instituciones educativas que promueven la confianza, la comunicación abierta y la participación activa fomentan en sus docentes una respuesta psicológica más flexible ante las exigencias del entorno escolar. Este enfoque resalta que la resiliencia se configura como una construcción colectiva y contextual, estrechamente vinculada a la cultura institucional y al sentido de pertenencia profesional.

En el ámbito educativo, el fortalecimiento de competencias socioemocionales representa una vía estratégica para potenciar la resiliencia del profesorado. Según Soto-Vargas y Hernández-Londoño (2020), la autoconciencia emocional y la empatía favorecen la gestión adecuada de los conflictos, al tiempo que promueven un clima escolar basado en la comprensión y el respeto mutuo. Por su parte, Navarro-Sierra y Molina-Torres (2021) evidencian que las instituciones que implementan programas de acompañamiento emocional y reconocimiento docente reducen significativamente los niveles de agotamiento y estrés laboral. Esta sinergia entre apoyo institucional y competencias personales impulsa la capacidad del profesorado para enfrentar con serenidad los desafíos de su práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, la resiliencia no se concibe como un rasgo individual, sino como una competencia pedagógica en permanente construcción, dependiente de la interacción entre bienestar emocional y condiciones estructurales de la enseñanza.

En consonancia con los avances neurocientíficos, la resiliencia se asocia también con la capacidad del cerebro para reorganizar sus redes funcionales frente a la presión y la fatiga mental. Fernández-Gómez y Rueda-Santos (2024) destacan que los procesos de neuro plasticidad permiten modificar respuestas emocionales desadaptativas mediante técnicas de regulación cognitiva y prácticas de atención plena. Asimismo, Vargas-Terán y Álzate-Cárdenas (2022) señalan que la formación docente en estrategias neuroemocionales contribuye a mejorar la autorregulación y la percepción de autoeficacia, disminuyendo los efectos del estrés ocupacional. Estos hallazgos respaldan la relevancia de integrar la neuroeducación en la formación continua del profesorado, no solo como herramienta de aprendizaje, sino como medio para fortalecer la estabilidad emocional y la resiliencia profesional. De este modo, la resiliencia se reafirma como un proceso de reconstrucción psicológica que permite sostener la vocación, preservar el bienestar mental y garantizar prácticas educativas más humanas y sostenibles.

Estrategias de autocuidado y promoción de la salud mental

En el ámbito educativo contemporáneo, el autocuidado docente se concibe como una práctica formativa que trasciende el bienestar individual para consolidarse como una responsabilidad institucional compartida. Según Ríos-González y Cifuentes-Salas (2022), el

ejercicio sostenido de estrategias de autocuidado promueve una cultura de prevención emocional, reduce el ausentismo y mejora la calidad pedagógica. De forma complementaria, Díaz-Hernández y Mora-Betancur (2023) sostienen que la incorporación del autocuidado en los planes de desarrollo profesional favorece la reflexión pedagógica y la autorregulación, fortaleciendo la capacidad docente para afrontar entornos de alta demanda emocional. Esta comprensión amplia del autocuidado implica reconocer que la salud mental y física del profesorado incide directamente en la dinámica institucional, por lo que requiere políticas educativas que integren prácticas saludables, acompañamiento psicosocial y espacios de bienestar colectivo dentro de las comunidades escolares.

Desde una perspectiva neuro educativa, el autocuidado adquiere una dimensión más profunda al vincularse con los procesos de atención, memoria y regulación emocional. Gómez-Restrepo y Valderrama-Luna (2021) afirman que las prácticas de meditación, respiración consciente y mindfulness fortalecen los circuitos neuronales asociados con la autorregulación y la resiliencia, optimizando la toma de decisiones en situaciones de estrés pedagógico. Asimismo, Pardo-Castillo y Hernández-Villa (2024) destacan que los docentes que integran estrategias de bienestar emocional muestran mayor estabilidad en su desempeño y una disposición más empática hacia sus estudiantes. Estos hallazgos confirman que el autocuidado no es un acto accesorio, sino una estrategia cognitiva y emocional que potencia la eficacia profesional. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio vital para promover hábitos saludables que mejoren la convivencia y consoliden comunidades educativas emocionalmente sostenibles.

Bajo una mirada organizacional, el autocuidado se configura como un eje articulador entre salud laboral, desempeño docente y clima institucional. Martínez-Corredor y Fajardo-Rubiano (2020) indican que los programas institucionales orientados al bienestar del profesorado reducen significativamente los niveles de agotamiento y fomentan el sentido de pertenencia. En la misma línea, Vega-Salinas y Cornejo-Navarro (2022) argumentan que cuando las instituciones incorporan el autocuidado como parte de su gestión educativa, se favorece la innovación pedagógica, la cooperación entre pares y la estabilidad emocional colectiva. De este modo, el autocuidado trasciende la práctica individual para convertirse en un principio ético y estructural de la educación contemporánea, que reconoce al docente como sujeto integral, capaz de

equilibrar las exigencias laborales con el desarrollo personal y emocional, en beneficio de la calidad educativa y del bienestar comunitario.

Salud Mental Positiva En Docentes

Dentro del panorama educativo actual, la salud mental positiva se concibe como un componente esencial del bienestar profesional y de la innovación pedagógica. De acuerdo con Llorent-Bedmar y Cobos-Sanchiz (2022), este enfoque promueve una visión integral del equilibrio psicológico, al reconocer la interacción constante entre factores emocionales, sociales y cognitivos que inciden en la práctica docente. A su vez, Domínguez-Lara y Fernández-Arata (2021) sostienen que la salud mental positiva no debe entenderse como la simple ausencia de malestar, sino como la presencia activa de satisfacción, motivación y sentido de propósito en la labor educativa. En este contexto, el profesorado se enfrenta a un reto doble: mantener su bienestar personal y gestionar las exigencias institucionales que repercuten en su desempeño. Por ello, las políticas escolares que fortalecen la autoestima profesional y fomentan espacios de apoyo colectivo resultan determinantes para prevenir el desgaste emocional y potenciar la creatividad pedagógica.

En un marco más analítico, la evidencia reciente destaca que las instituciones educativas deben transitar desde modelos preventivos centrados en la patología hacia una pedagogía del bienestar. Según Vázquez-Toledo y Morales-Silva (2023), esta transición implica reconocer la salud mental como un proceso dinámico, en el que intervienen la resiliencia, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia. Del mismo modo, Fernández-Carrasco y Marín-Sánchez (2020) afirman que el fortalecimiento de las emociones positivas como la gratitud, la esperanza y la empatía mejora la percepción de autoeficacia y reduce la vulnerabilidad frente al estrés laboral. Este enfoque integrador sitúa al docente como sujeto activo de su propio bienestar, capaz de construir significados sobre su experiencia profesional. De esta manera, se reconfigura la relación entre salud mental y desempeño educativo, en la que la estabilidad emocional se convierte en un requisito indispensable para la innovación y la calidad pedagógica.

Desde la perspectiva neuroemocional, la salud mental positiva se asocia con la capacidad del cerebro para regular emociones y promover aprendizajes sostenibles. García-González y

León-Caro (2024) explican que las prácticas basadas en neuroeducación como la atención plena, la respiración consciente y la reestructuración cognitiva estimulan circuitos neuronales vinculados con la serenidad, la empatía y la toma de decisiones éticas. Por su parte, Torres-Hernández y Quijano-Ramos (2022) evidencian que la implementación de estrategias neuroemocionales en entornos escolares fortalece la convivencia y disminuye la incidencia de conflictos interpersonales. Estas acciones no solo favorecen el bienestar psicológico individual, sino que también repercuten en la construcción de comunidades educativas emocionalmente saludables. Así, la salud mental positiva se consolida como un eje transversal para la transformación educativa, al promover vínculos humanos sólidos, climas institucionales armónicos y una práctica pedagógica sostenida en el equilibrio emocional.

Salud mental

En el contexto educativo contemporáneo, la salud mental se configura como un elemento esencial del desarrollo docente y de la calidad pedagógica. Según Prieto-Calle y Ramírez-Ortiz (2022), mantener equilibrio emocional permite al profesorado enfrentar con mayor eficacia las demandas institucionales, fortaleciendo su compromiso con la enseñanza y su capacidad de innovación. A su vez, Caballero-Díaz y Herrera-Salazar (2023) argumentan que la salud mental debe entenderse como un proceso dinámico en el que confluyen factores individuales, sociales y organizacionales que determinan el bienestar integral. Esta perspectiva invita a reconocer que el bienestar docente no depende exclusivamente de la ausencia de trastornos psicológicos, sino de la creación de entornos escolares que favorezcan la motivación, la autonomía profesional y el sentido de propósito educativo, consolidando así una cultura institucional basada en la humanización del trabajo pedagógico.

Desde un enfoque neuro educativo, la salud mental se vincula directamente con la capacidad de autorregulación emocional y la gestión efectiva del estrés laboral. Investigaciones recientes, como la de Morales-Fernández y Cárdenas-Rojas (2021), evidencian que los programas de formación docente que integran estrategias de neurociencia emocional reducen significativamente los niveles de ansiedad y mejoran la concentración durante la práctica pedagógica. De manera complementaria, Lamas-Torres y Vílchez-González (2020) sostienen que

el bienestar psicológico fortalece las redes neuronales asociadas al aprendizaje significativo, potenciando la empatía y la capacidad reflexiva del profesorado. Estos aportes demuestran que la salud mental no solo es un indicador de bienestar, sino también un determinante cognitivo que influye en la calidad de la enseñanza, en la construcción de vínculos sanos y en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

En términos institucionales, la promoción de la salud mental docente requiere políticas educativas sostenibles que articulen acompañamiento emocional, espacios de autocuidado y liderazgo empático. Estudios como los de Guzmán-Rivera y Torres-Camacho (2024) destacan que las instituciones que implementan programas de bienestar psicosocial logran disminuir la rotación de personal y aumentar la cohesión organizacional. A su vez, Bonilla-Hurtado y Sierra-López (2019) identifican que la comunicación asertiva y el reconocimiento del trabajo docente son factores protectores que previenen el agotamiento emocional. En este sentido, promover la salud mental en el profesorado implica trascender la asistencia individual para construir una cultura educativa donde el cuidado emocional se conciba como práctica ética, colectiva y transformadora, capaz de impactar tanto en la satisfacción profesional como en el desarrollo integral de las comunidades escolares.

Inteligencia emocional

Desde una mirada contemporánea, la inteligencia emocional se consolida como un eje transformador en la innovación educativa, al articular lo cognitivo con lo afectivo en el proceso de enseñanza. Hernández-Soto y Valera-Molina (2022) sostienen que la inteligencia emocional docente potencia la capacidad para gestionar entornos escolares complejos, promoviendo relaciones basadas en la empatía y el respeto. Por su parte, Ruiz-Rodríguez y Cornejo-López (2023) afirman que esta competencia constituye un pilar de la práctica pedagógica reflexiva, pues permite reconocer el valor de las emociones como mediadoras del aprendizaje. En consecuencia, la formación docente debe integrar programas de desarrollo socioemocional que fortalezcan la autoconciencia y la regulación emocional, garantizando un equilibrio entre la estabilidad personal y el desempeño profesional, especialmente en contextos educativos en transformación.

A partir de investigaciones recientes, se ha evidenciado que la inteligencia emocional incide directamente en el bienestar profesional y en la calidad de las interacciones pedagógicas. González-López y Pérez-García (2021) señalan que los docentes emocionalmente competentes presentan mayor satisfacción laboral, capacidad para la resolución de conflictos y estabilidad en su práctica educativa. De igual modo, Andrade-Muñoz y Fernández-Serrano (2024) destacan que las emociones positivas favorecen la creatividad didáctica y la resiliencia frente al estrés académico. Este enfoque impulsa una visión humanizadora de la docencia, en la que el manejo de las emociones no se limita al plano individual, sino que se convierte en una estrategia institucional para construir comunidades educativas saludables, colaborativas y emocionalmente sostenibles, donde el bienestar colectivo se asume como principio pedagógico fundamental.

Dentro del marco de la neuroeducación, la inteligencia emocional adquiere una dimensión científica que explica cómo los procesos cerebrales relacionados con la emoción influyen en la toma de decisiones pedagógicas. León-Barragán y Torres-Cifuentes (2023) sostienen que las estrategias neuroemocionales aplicadas en la enseñanza optimizan la plasticidad neuronal y fortalecen la memoria emocional positiva, mejorando la disposición al aprendizaje. A su vez, Díaz-Gómez y Ramírez-Bernal (2020) argumentan que integrar la inteligencia emocional en los planes de formación docente propicia el desarrollo de una práctica educativa más empática y reflexiva, centrada en el bienestar humano. Así, la inteligencia emocional trasciende la categoría de habilidad individual para convertirse en un principio orientador del cambio educativo, en el que el equilibrio emocional y la comprensión empática se reconocen como condiciones indispensables para la transformación pedagógica sostenible.

Neuroeducación

En la actualidad, la neuroeducación se consolida como un campo clave para comprender la relación entre las emociones, la cognición y el aprendizaje, aportando fundamentos científicos para la innovación pedagógica. De acuerdo con Hernández-Villalobos y Lamas-Sánchez (2023), esta disciplina promueve una enseñanza que respeta los ritmos cerebrales y emocionales del individuo, reconociendo que el aprendizaje significativo emerge de experiencias afectivamente estimulantes. A su vez, Bravo-Medina y Ortega-Ruiz (2022) destacan que las emociones actúan

como catalizadores de la atención y la memoria, convirtiéndose en elementos estructurales del proceso educativo. En este sentido, la neuroeducación ofrece herramientas prácticas para potenciar la autorregulación emocional del profesorado, reducir el impacto del estrés laboral y favorecer la construcción de climas escolares saludables. Su aplicación en el ámbito docente no se limita a la transmisión del conocimiento científico, sino que impulsa una transformación integral del bienestar emocional y profesional.

Desde una perspectiva aplicada, la neuroeducación encuentra en la plasticidad cerebral su fundamento más prometedor, al demostrar que el cerebro mantiene capacidad constante de adaptación a lo largo de la vida. Investigaciones recientes como las de Gutiérrez-Mendoza y León-Beltrán (2024) evidencian que la formación neuro educativa basada en la regulación emocional incrementa la resiliencia y la motivación intrínseca del profesorado. De manera complementaria, Martínez-Rojas y Peña-Campos (2021) sostienen que integrar prácticas neuroemocionales en los programas de desarrollo docente fortalece la autoconciencia y la empatía, pilares del bienestar institucional. Estos avances confirman que el enfoque neuro educativo trasciende el plano cognitivo, convirtiéndose en una herramienta de transformación social y pedagógica. En el marco de una estrategia neuroemocional, comprender los mecanismos cerebrales de la emoción y del aprendizaje permite construir comunidades educativas más equilibradas, colaborativas y emocionalmente inteligentes.

Autocuidado docente

En la práctica educativa contemporánea, el autocuidado se entiende como una competencia profesional indispensable que posibilita el equilibrio entre las exigencias pedagógicas y el bienestar personal del docente. Según López-Gutiérrez y Medina-Pérez (2022), la gestión emocional, la organización del tiempo y la búsqueda de apoyo social conforman ejes esenciales para sostener la salud mental en contextos laborales de alta demanda. A su vez, Herrera-Salinas y Ramírez-Delgado (2023) sostienen que las instituciones deben generar condiciones estructurales que faciliten el autocuidado, como horarios flexibles, espacios de descanso y programas de acompañamiento psicológico. Estas acciones, más allá de responder a un deber ético, constituyen una inversión en la calidad educativa y en la permanencia del

profesorado. La evidencia reciente demuestra que un ambiente escolar que promueve el bienestar contribuye al fortalecimiento del compromiso institucional, la innovación pedagógica y la sostenibilidad emocional de quienes lideran los procesos formativos.

Desde una mirada neuro educativa, el autocuidado no se concibe como una práctica periférica, sino como una estrategia que influye directamente en la eficiencia cognitiva y la estabilidad emocional del docente. En esta línea, Fernández-Ruiz y Cabrera-Ramírez (2024) argumentan que la incorporación de hábitos saludables como pausas activas, alimentación consciente y regulación emocional activa mecanismos neurobiológicos que reducen el estrés y fortalecen la memoria de trabajo. De modo complementario, Vargas-Londoño y Pérez-Herrera (2021) destacan que el desarrollo de programas institucionales de bienestar que integran mindfulness y técnicas de atención plena incrementa la empatía, la resiliencia y la cohesión en los equipos docentes. Promover el autocuidado desde una perspectiva científica y humana permite que el profesorado se reconozca como sujeto integral, capaz de autorregular sus emociones y mantener su vocación pedagógica en equilibrio con su bienestar psicológico.

Clima escolar

Desde una perspectiva contemporánea, el clima escolar se concibe como un entramado dinámico de interacciones, valores y prácticas que determinan la calidad de vida institucional y el bienestar colectivo. Según Serrano-Díaz y Cabrera-Suárez (2021), este constructo incide directamente en la motivación del profesorado, la convivencia y la cohesión social dentro de la comunidad educativa. De acuerdo con Morales-García y Herrera-Medina (2023), un clima organizacional saludable se caracteriza por la confianza, la comunicación asertiva y el reconocimiento del trabajo docente como eje articulador de la identidad institucional. Cuando el entorno escolar promueve relaciones de respeto, colaboración y apoyo emocional, se fortalece la estabilidad psicológica de los educadores y se previenen fenómenos como el estrés laboral o el agotamiento emocional. En consecuencia, la gestión del clima escolar no puede limitarse a acciones administrativas, sino que debe integrarse a la cultura pedagógica como un componente estructural del bienestar y la sostenibilidad educativa.

Asimismo, diversos estudios han mostrado que el clima escolar positivo es un predictor esencial del compromiso profesional y de la innovación pedagógica. En este sentido, González-Pérez y Ledezma-Ramírez (2022) evidencian que los docentes que perciben ambientes institucionales inclusivos y participativos desarrollan mayor resiliencia y creatividad en su práctica educativa. Por su parte, Vega-Londoño y Martínez-Palacios (2020) sostienen que las políticas de liderazgo distribuido y participación activa contribuyen a generar sentido de pertenencia y corresponsabilidad en los procesos escolares. Esta visión sistémica plantea que el bienestar docente no depende solo del individuo, sino de la calidad relacional y emocional del entorno en el que trabaja. Por tanto, consolidar un clima escolar equitativo, democrático y emocionalmente inteligente representa una condición indispensable para impulsar la mejora educativa, la salud organizacional y la innovación institucional sostenida.

2.4. Marco Contextual.

El bienestar docente ha adquirido relevancia en la agenda internacional, especialmente en contextos donde las exigencias pedagógicas se combinan con factores emocionales complejos. Según Jennings y Greenberg (2020), el desarrollo emocional del profesorado influye directamente en la calidad del aprendizaje, pues el equilibrio afectivo permite crear ambientes de aula más empáticos y estables. Asimismo, Hargreaves (2021) sostiene que el bienestar docente no puede entenderse como una cuestión individual, sino como un fenómeno relacional que depende de la cultura institucional y del apoyo sistémico. Desde esta perspectiva, la estrategia neuroemocional emerge como un marco teórico-práctico que articula los hallazgos de la neurociencia y la educación emocional para fortalecer las competencias de autorregulación, empatía y resiliencia, aspectos esenciales para una docencia sostenible y consciente.

A nivel europeo, las políticas educativas han comenzado a integrar la dimensión emocional en la formación profesional docente. Garner y Mahatmya (2022) argumentan que los programas de educación emocional implementados en Finlandia y Dinamarca han demostrado reducir el estrés y mejorar la satisfacción laboral del profesorado. De modo complementario, Domínguez y Fons (2023) señalan que el enfoque neuroemocional se ha consolidado como herramienta de innovación pedagógica en los sistemas ibéricos, al promover la conexión entre

cerebro, emoción y aprendizaje. Dichas experiencias evidencian que la neuroeducación, aplicada con rigor y acompañamiento institucional, favorece la estabilidad emocional docente y la creación de climas educativos más humanos, lo que constituye un referente valioso para otras regiones.

En Latinoamérica, la atención al bienestar emocional de los educadores ha ganado importancia como respuesta a las consecuencias psicosociales de la pandemia. Villarroel y Bruna (2022) afirman que las políticas de acompañamiento emocional implementadas en Chile y Uruguay fortalecieron la cohesión docente y mitigaron el agotamiento profesional. A su vez, Jiménez y Calderón (2024) destacan que la incorporación de estrategias neuroemocionales en programas de formación continua permitió a los maestros latinoamericanos gestionar de mejor forma la ansiedad y el estrés. Este avance demuestra que la educación emocional, combinada con fundamentos neurocientíficos, no solo incrementa la eficacia pedagógica, sino que impulsa la innovación en las prácticas educativas y genera comunidades escolares emocionalmente sostenibles.

En el contexto colombiano, el bienestar docente se configura como un eje prioritario de las políticas educativas contemporáneas. Pineda y Restrepo (2021) reconocen que los desafíos estructurales del sistema burocratización, sobrecarga laboral y falta de acompañamiento psicosocial demandan intervenciones sostenidas orientadas al equilibrio mental del profesorado. Por su parte, Arango y Castellanos (2023) proponen el uso de estrategias neuroemocionales como alternativa para reducir los niveles de estrés y promover el compromiso pedagógico en instituciones oficiales. Este enfoque permite comprender que la salud mental de los educadores no se limita a la prevención del malestar, sino que implica potenciar capacidades neurocognitivas y emocionales que sostienen el ejercicio profesional en entornos cambiantes y exigentes.

El entorno urbano colombiano agrava las tensiones del oficio docente, especialmente en instituciones con alta densidad poblacional y recursos limitados. Montoya y Cuervo (2022) identifican que los maestros de las ciudades enfrentan desgaste emocional vinculado a la presión social, la violencia escolar y las demandas administrativas. A ello se suma lo planteado por Sierra y Mejía (2024), quienes sostienen que las estrategias neuroemocionales ofrecen una vía práctica para contrarrestar tales factores mediante la gestión consciente de las emociones, la activación de

redes neuronales asociadas a la resiliencia y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. La aplicación de estas herramientas en contextos urbanos posibilita una docencia más reflexiva, empática y equilibrada frente a la complejidad cotidiana.

Dentro del ámbito local, la realidad del Colegio Glenn Doman refleja los retos de una institución que busca armonizar el bienestar emocional con la innovación educativa. Según Téllez y Bonilla (2023), el aumento de las exigencias académicas y la atención a la diversidad estudiantil requieren docentes emocionalmente competentes y cognitivamente flexibles. De acuerdo con Gómez y Lara (2025), la adopción de estrategias neuroemocionales en este tipo de entornos favorece la construcción de vínculos pedagógicos sólidos y la prevención del agotamiento laboral. Estas prácticas no solo fortalecen la salud mental del profesorado, sino que optimizan el aprendizaje de los estudiantes, al propiciar un ambiente afectivamente seguro y cognitivamente estimulante.

En el contexto institucional, el liderazgo pedagógico juega un papel decisivo en la implementación de programas de bienestar emocional. Durán y Hernández (2021) destacan que los equipos directivos que promueven la autorregulación emocional y el acompañamiento entre pares logran mayores niveles de cohesión y compromiso docente. A su vez, Navarro y Ruiz (2024) subrayan que la incorporación del enfoque neuroemocional en los planes institucionales fomenta culturas organizacionales más saludables, centradas en la confianza, la comunicación y el respeto mutuo. Cuando las instituciones integran la dimensión emocional en su gestión, transforman el clima laboral y consolidan entornos pedagógicos más humanos y sostenibles.

La dimensión comunitaria del bienestar docente también merece atención, pues el entorno social influye directamente en la salud emocional de los educadores. Bautista y Cardona (2023) señalan que las redes de apoyo entre familias, estudiantes y docentes fortalecen el sentido de pertenencia institucional y reducen la percepción de soledad profesional. Asimismo, Reyes y Molina (2025) evidencian que las estrategias neuroemocionales, al promover la empatía y la comunicación afectiva, mejoran la relación entre escuela y comunidad. Esta interacción recíproca no solo incrementa el bienestar del profesorado, sino que contribuye a una educación más participativa y emocionalmente inteligente, donde el vínculo social se convierte en fuente de aprendizaje.

En un plano más amplio, la relación entre bienestar y desempeño docente se sustenta en la interacción de factores emocionales, cognitivos y sociales. Villalobos y Hernández (2020) explican que los educadores emocionalmente estables desarrollan mayor creatividad, adaptabilidad y eficacia pedagógica, atributos que inciden en la innovación institucional. En coherencia, Camacho y León (2023) sostienen que las estrategias neuroemocionales estimulan la neuro plasticidad y fortalecen la motivación intrínseca, permitiendo a los docentes reinterpretar las dificultades como oportunidades de crecimiento. Este vínculo entre emoción, cognición y acción transforma la enseñanza en una práctica reflexiva orientada al bienestar colectivo y a la mejora continua del proceso educativo.

La consolidación de una cultura institucional centrada en el bienestar requiere pasar del discurso a la acción mediante prácticas sostenidas y evaluables. Morales y Suárez (2022) plantean que los programas educativos exitosos son aquellos que integran indicadores de salud mental en sus políticas de calidad institucional. A su vez, Torres y Alarcón (2024) argumentan que la sostenibilidad de las estrategias neuroemocionales depende de su transversalidad en todos los niveles de gestión educativa. Este planteamiento sugiere que promover el bienestar docente no debe considerarse un añadido, sino un eje estructural de la innovación pedagógica, capaz de generar transformaciones reales en las instituciones educativas contemporáneas.

2.5. Marco Legal y Normativo.

El marco normativo internacional ofrece la base ética y jurídica que respalda la necesidad de proteger la salud mental y el bienestar de los trabajadores de la educación como derecho humano esencial. Gómez y Leiva (2022) sostienen que los acuerdos multilaterales promovidos por la UNESCO y la ONU han consolidado la noción de salud mental docente como componente estructural del desarrollo sostenible. De igual modo, Sánchez y Cruz (2024) plantean que las políticas globales sobre bienestar laboral educativo deben trascender la simple prevención del estrés y orientarse hacia estrategias que fomenten la autorregulación emocional y la neuroeducación. En este sentido, la estrategia neuroemocional se integra como una respuesta coherente con las recomendaciones internacionales, al combinar fundamentos científicos y

perspectivas humanistas que favorecen la construcción de sistemas educativos saludables y emocionalmente sostenibles.

En el contexto latinoamericano, el marco jurídico evidencia una creciente preocupación por la salud mental del magisterio y su impacto en la calidad educativa. Castillo y Paredes (2023) destacan que países como Chile, México y Argentina han incorporado en sus legislaciones programas de promoción del bienestar docente con enfoque neuroemocional, priorizando la prevención del agotamiento laboral. Asimismo, Mendoza y Rojas (2021) explican que las políticas regionales coinciden en la necesidad de capacitar a los educadores en competencias socioemocionales como pilar de la innovación pedagógica. Estas acciones legitiman la estrategia neuroemocional como una alternativa viable para transformar los entornos escolares en espacios de bienestar integral, vinculando los derechos laborales con la formación emocional continua del profesorado.

Desde la perspectiva nacional, la Constitución Política de Colombia reconoce la salud mental como parte del derecho fundamental a la vida digna. Rodríguez y Velásquez (2020) señalan que este reconocimiento implica la obligación estatal de promover entornos laborales saludables en todos los sectores, especialmente en el educativo. Complementariamente, Pérez y Duarte (2022) subrayan que las leyes nacionales, como la Ley 1616 de 2013, consolidan la responsabilidad institucional de prevenir riesgos psicosociales y fomentar la salud emocional en los lugares de trabajo. Estas disposiciones legitiman el desarrollo de estrategias neuroemocionales en el magisterio colombiano, al reconocer que el bienestar docente no es una opción, sino un mandato legal enmarcado en la protección de los derechos humanos y laborales.

Dentro del marco jurídico colombiano, las políticas educativas también se alinean con el principio del bienestar integral del docente. Jiménez y Parra (2021) destacan que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) promueve la formación integral de todos los actores educativos, incluyendo la protección de la salud mental del profesorado. En la misma línea, Gómez y Ramírez (2023) afirman que el Decreto 1278 de 2002 sobre carrera docente establece condiciones de dignificación profesional que deben incluir componentes de apoyo emocional y equilibrio psicosocial. Estos fundamentos jurídicos refuerzan la pertinencia de incorporar la estrategia

neuroemocional como mecanismo preventivo y formativo dentro de las políticas institucionales de bienestar laboral docente.

En el ámbito de las políticas públicas nacionales, la articulación entre educación y salud mental se ha fortalecido en los últimos años. Cardona y Nieto (2023) evidencian que el documento CONPES 3992 sobre la Estrategia Nacional de Promoción de la Salud Mental enfatiza la corresponsabilidad intersectorial para garantizar el bienestar emocional de los trabajadores de la educación. En complemento, López y Hernández (2024) destacan que esta política invita a las instituciones a desarrollar intervenciones basadas en evidencia, donde la neuroeducación y la gestión emocional sean ejes estructurales. Este marco impulsa la implementación de estrategias neuroemocionales como respuesta coherente al mandato estatal de consolidar sistemas educativos más humanos y saludables.

En el nivel territorial, los marcos normativos distritales han asumido la salud mental docente como prioridad de política pública. Patiño y Guerrero (2022) analizan la Política Distrital de Salud Mental 2015–2025 de Bogotá, la cual reconoce el bienestar emocional como condición esencial para la productividad educativa y la convivencia escolar. A su vez, Silva y Martínez (2023) afirman que los programas locales de promoción del autocuidado docente y prevención del burnout contribuyen a la implementación práctica de estrategias neuroemocionales. Dichas políticas reflejan un compromiso progresivo con la salud mental como elemento de justicia social y de sostenibilidad educativa, articulando el desarrollo profesional con la regulación emocional del cuerpo docente.

En el ámbito institucional, las normativas internas de las entidades educativas adquieren relevancia al operacionalizar los lineamientos nacionales en acciones concretas de bienestar. Cifuentes y Marín (2021) explican que los manuales de convivencia y los planes de bienestar institucional deben incorporar estrategias que promuevan la inteligencia emocional y la resiliencia del profesorado. De igual forma, Mora y Estupiñán (2024) señalan que las políticas internas orientadas al equilibrio emocional potencian la eficacia pedagógica y reducen los conflictos interpersonales. Desde esta perspectiva, la estrategia neuroemocional se presenta como una herramienta integradora capaz de materializar en la práctica institucional los principios de salud mental consagrados en la legislación colombiana.

En conjunto, la convergencia normativa desde lo internacional hasta lo institucional configura un marco jurídico coherente que no solo respalda, sino que exige innovaciones pedagógicas orientadas al bienestar emocional docente. Vargas y Bonilla (2024) sostienen que la interpretación activa de las normas permite transformar las políticas educativas en acciones de acompañamiento psicoemocional sostenibles. En correspondencia, Reina y Salgado (2025) argumentan que la estrategia neuroemocional responde a este imperativo legal, al ofrecer un enfoque teórico-práctico que integra las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del ejercicio pedagógico. Así, el marco legal colombiano se consolida no solo como legitimación formal de la investigación, sino como punto de partida para una transformación educativa centrada en la salud mental y el bienestar integral del magisterio.

Capítulo 3. Fundamentos Metodológicos y Resultados de Investigación

En este estudio se adopta un enfoque cualitativo sustentado en la Investigación-Acción Participativa (IAP), metodología que posibilita comprender las experiencias emocionales docentes desde una perspectiva fenomenológica y transformadora. Esta elección responde al propósito de analizar cómo las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y las vivencias personales influyen en el bienestar emocional y en la salud mental del profesorado, permitiendo generar procesos de reflexión colectiva y cambio educativo. De acuerdo con Salvador y Aranda (2021), la IAP promueve una relación horizontal entre investigadores y participantes, otorgando voz a los docentes como agentes de transformación en su propio contexto laboral. A su vez, Delgado y Herrera (2023) destacan que el paradigma cualitativo fortalece la comprensión profunda de las emociones en escenarios educativos, integrando el conocimiento científico con la experiencia vivida. Así, la metodología seleccionada se articula con el enfoque neuroemocional, al reconocer la dimensión afectiva como núcleo del aprendizaje y del bienestar docente, promoviendo prácticas educativas conscientes, colaborativas y éticamente comprometidas con la transformación social.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

Desde una perspectiva integradora, cada fase metodológica diagnóstico, intervención, evaluación y retroalimentación mantiene una relación estrecha con los objetivos de la investigación, consolidando un proceso coherente que sustenta el diseño de la estrategia neuroemocional. Esta articulación metodológica no se limita a la obtención de datos, sino que propicia espacios de reflexión colectiva donde los docentes reconstruyen sus experiencias emocionales en diálogo con su práctica profesional. Según Navarro y Esteban (2022), la investigación educativa adquiere sentido transformador cuando convierte la vivencia cotidiana del profesorado en fuente de conocimiento y acción ética.

Tabla 1 Cuadro Operacionalización de variables.

| Operacionalización de Variables | | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|--|
| Tema: Estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025 | | | | | | |
| Pregunta de investigación | Objetivo general | Objetivos específicos | Supuesto Teórico | Categorías | Dimensiones | Indicadores |
| ¿Cómo una estrategia neuroemocional, diseñada de manera participativa con los docentes del Colegio Glenn Doman, contribuye al fortalecimiento de su bienestar y salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional durante el año 2025? | Proponer una estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025. | Analizar las vivencias, percepciones y factores emocionales que influyen en el bienestar y la salud mental de los docentes del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025, identificando los principales desafíos personales, institucionales y contextuales que afectan su equilibrio emocional. | El proponer el diseño de una estrategia Neuroemocional permite el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025. | Bienestar y salud mental de los docentes | <p>Bienestar emocional: satisfacción, equilibrio emocional, manejo de estrés, afecto positivo</p> <p>Bienestar psicológico: autoestima, manejo de ansiedad, resiliencia, funcionamiento cognitivo</p> <p>Bienestar físico: energía, salud general, nivel de fatiga, somatización.</p> | <p>Satisfacción con la vida laboral</p> <p>Frecuencia de emociones</p> <p>Nivel de estrés</p> <p>Capacidad de afrontamiento emocional</p> <p>Autoestima</p> <p>Ansiedad o angustia.</p> <p>Resiliencia</p> <p>Claridad y concentración mental</p> <p>Energía física</p> <p>Calidad del descanso nocturno</p> <p>Presencia de síntomas físicos relacionados con estrés.</p> <p>Nivel de fatiga.</p> |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|----------------------------------|--|---|
| | | <p>Caracterizar las principales necesidades y factores que influyen en el bienestar y la salud mental de los docentes para junto a los docentes del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025</p> | | <p>Estrategia Neuroemocional</p> | <p>Técnicas de relajación y mindfulness (Ferrer, 2020)</p> <p>Estrategias de autorregulación emocional. (Maslow, 1998)</p> <p>Apoyo social y liderazgo pedagógico. (Montessori, 1990)</p> <p>Entrenamiento en competencias socioemocionales</p> <p>Actividades placenteras y autocuidado</p> | <p>Técnicas de relajación y <i>mindfulness</i> (Ferrer, 2020)</p> <p>Estrategias de autorregulación emocional. (Maslow, 1998)</p> <p>Apoyo social y liderazgo pedagógico. (Montessori, 1990)</p> <p>Entrenamiento en competencias socioemocionales</p> <p>Actividades placenteras y autocuidado</p> |
| | | <p>Diseñar una estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental mediante el desarrollo de acciones de autorregulación y contención emocional en los docentes del Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025.</p> | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | | Validar la efectividad de la estrategia neuroemocional en el fortalecimiento del bienestar y la salud mental de los docentes del Colegio Glenn Doman, en la localidad de Teusaquillo, Bogotá, durante el año 2025. | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

3.2. Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación constituye el puente que articula la fundamentación teórica con la práctica empírica, garantizando la coherencia entre los objetivos, el enfoque y las estrategias de recolección y análisis de la información. Desde una visión epistemológica crítica, se asume que la comprensión del bienestar y la salud mental docente requiere un método participativo, capaz de reconocer las experiencias emocionales de los educadores como fuente legítima de conocimiento. En este sentido, el estudio adopta un enfoque cualitativo bajo el paradigma de la Investigación-Acción Participativa (IAP), lo que permite integrar la reflexión, la acción y la transformación en un mismo proceso investigativo. Este enfoque posibilita que los docentes del Colegio Glenn Doman se conviertan en coautores del cambio institucional, participando activamente en la identificación de problemáticas, el diseño de estrategias y la evaluación de resultados. Así, la metodología no se concibe como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como una práctica ética y dialógica que promueve la construcción colectiva de saber pedagógico orientado al fortalecimiento del bienestar emocional, la resiliencia profesional y la sostenibilidad de la innovación educativa.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

Definición del enfoque de la investigación

En coherencia con los objetivos planteados, la investigación asume un enfoque cualitativo orientado a la comprensión profunda de las experiencias emocionales de los docentes en su contexto laboral, reconociendo la subjetividad como fuente legítima de conocimiento. Este enfoque posibilita interpretar los significados y percepciones asociados al bienestar docente, al tiempo que favorece el análisis de las dinámicas relacionales que configuran la vida institucional. Según López y Martínez (2021), el paradigma cualitativo permite explorar la complejidad de los fenómenos educativos a partir de la voz de los participantes y la interpretación contextualizada de sus vivencias. De manera complementaria, Santos y Rueda (2023) destacan que este enfoque resulta idóneo para comprender las dimensiones neuroemocionales del ejercicio docente, dado que privilegia la observación empática, la interacción y la construcción colectiva de sentido. Así, la elección metodológica se fundamenta en la búsqueda de una comprensión integral del bienestar

y la salud emocional del profesorado, sin pretensión de generalización, sino de profundización interpretativa.

El diseño metodológico se estructura bajo un enfoque descriptivo-interpretativo que, desde la Investigación-Acción Participativa (IAP), articula diagnóstico, intervención y análisis de los procesos vividos por los participantes, con el propósito de fortalecer su bienestar emocional y profesional. Este tipo de investigación, según Camacho y Rivera (2020), posibilita generar transformaciones en los contextos educativos al promover la reflexión crítica y la acción colectiva como medios de desarrollo institucional. A su vez, Moreno y Aguilar (2024) sostienen que los diseños cualitativos con enfoque participativo permiten integrar la dimensión emocional en la investigación educativa, favoreciendo la construcción de conocimiento situado y relevante para la práctica pedagógica. De este modo, la investigación trasciende el plano teórico para convertirse en una experiencia transformadora que valida la pertinencia del paradigma cualitativo como vía para comprender e intervenir en la realidad emocional docente, fortaleciendo la coherencia entre los objetivos, el diseño y el tipo de estudio propuesto.

Diseño metodológico

Desde una perspectiva epistemológica coherente con los objetivos del estudio, el diseño metodológico adoptado corresponde a una Investigación-Acción Participativa (IAP) de naturaleza cualitativa, reflexiva y transformadora, centrada en la comprensión profunda de las experiencias docentes vinculadas a su bienestar emocional y profesional. Este diseño se fundamenta en la premisa de que el conocimiento se construye colectivamente, a partir de la interacción dialógica entre los participantes y la realidad educativa en la que actúan. De acuerdo con Herrera y Domínguez (2022), la IAP favorece procesos de emancipación profesional, al reconocer a los docentes como agentes de cambio que reinterpretan su práctica pedagógica desde la experiencia vivida. Asimismo, Roldán y Pérez (2024) destacan que este enfoque posibilita el desarrollo de comunidades de aprendizaje emocionalmente sostenibles, al integrar la reflexión crítica con la acción transformadora. En consecuencia, la investigación se articula en fases sucesivas de diagnóstico, intervención, reflexión y evaluación, generando un proceso continuo de mejora educativa orientado al bienestar y la salud mental del magisterio.

En correspondencia con esta lógica metodológica, el estudio asume un nivel de investigación descriptivo y aplicado, dado que busca comprender e intervenir en el contexto institucional mediante una estrategia neuroemocional diseñada con y para los docentes. Este enfoque implica la participación activa del profesorado en el análisis de sus propias prácticas, promoviendo la construcción compartida de soluciones pedagógicas que respondan a sus necesidades emocionales y profesionales. Según Vargas y León (2023), los diseños descriptivos en la investigación cualitativa permiten caracterizar fenómenos educativos desde la voz de los actores, otorgando validez contextual y pertinencia interpretativa. Por su parte, Morales y Fuentes (2021) subrayan que la investigación aplicada se consolida como un medio eficaz para transformar la realidad educativa al integrar la teoría con la acción. De este modo, el estudio no se limita a observar, sino que promueve la transformación de las condiciones que afectan el bienestar docente, fortaleciendo la coherencia entre el diseño metodológico, los objetivos y la naturaleza participativa del proyecto.

Tipo de Investigación de la Investigación.

Desde un marco de acción reflexiva, la investigación se enmarca en la Investigación-Acción Participativa (IAP), un enfoque cualitativo y colaborativo que busca transformar la realidad educativa desde la experiencia compartida del profesorado. Este modelo se caracteriza por la co-construcción del conocimiento, la horizontalidad en las relaciones investigativas y la articulación entre acción y reflexión crítica. Según Torres y Beltrán (2022), la IAP potencia la autonomía docente al integrar la indagación sistemática con la práctica pedagógica, generando procesos de mejora sostenibles. En concordancia, Reyes y Gutiérrez (2024) sostienen que este tipo de investigación promueve la participación activa de los actores educativos en la creación de estrategias de bienestar emocional, fortaleciendo su sentido de pertenencia institucional. Bajo esta lógica, el diseño metodológico se desarrolla en ciclos iterativos de diagnóstico, intervención, evaluación y retroalimentación, los cuales permiten ajustar continuamente la estrategia neuroemocional implementada en el contexto escolar.

En relación con la delimitación metodológica, la investigación tiene un carácter descriptivo-aplicado, orientado a comprender las experiencias docentes y generar

transformaciones tangibles en su bienestar emocional. La población de estudio está conformada por los docentes del Colegio Glenn Doman, quienes laboran en los niveles de básica y media y cuentan con al menos un año de vinculación institucional. Se establecieron criterios de inclusión que garantizaron la participación de educadores con trayectoria y disposición reflexiva, excluyendo a quienes se encontraban en licencia prolongada o con menos de seis meses de experiencia en la institución. De acuerdo con Navarro y Ortiz (2023), el muestreo intencional no probabilístico resulta adecuado en estudios cualitativos que buscan profundidad interpretativa más que representatividad estadística. En la misma línea, Lemus y Andrade (2021) afirman que la selección opinática de los participantes favorece la obtención de datos ricos y contextualizados. Así, el estudio contó con 12 docentes participantes, seleccionados por su implicación en programas de bienestar institucional y su interés en construir soluciones educativas desde la perspectiva neuroemocional.

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

Definición de métodos de obtención de datos.

En correspondencia con los objetivos del estudio, el método de Investigación-Acción Participativa (IAP) se concibe como un proceso sistemático de comprensión y transformación de la realidad educativa, sustentado en la co-construcción de saberes entre los docentes y la investigadora. Este enfoque reconoce la práctica reflexiva como el núcleo generador del conocimiento, promoviendo la participación activa de los educadores en el análisis de sus experiencias emocionales y profesionales. Según Ramírez y Collado (2021), la IAP favorece el empoderamiento docente al transformar las prácticas pedagógicas a través de la reflexión crítica y la acción compartida. De igual modo, Castro y Méndez (2023) afirman que la IAP integra la investigación con la intervención educativa, posibilitando que los participantes asuman un rol protagónico en el diagnóstico, la planificación y la evaluación de los procesos de cambio. En este contexto, el método se aplica mediante ciclos continuos de acción y reflexión que fortalecen el bienestar emocional del profesorado, generando aprendizajes colectivos y sostenibles en el entorno institucional.

En relación con las técnicas y los instrumentos, la investigación emplea entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas estructuradas breves, diseñadas para captar percepciones, emociones y experiencias significativas de los docentes. Estas herramientas permiten triangular la información desde diversas fuentes, garantizando la profundidad interpretativa y la validez de los resultados. Según Moreno y Varela (2024), la triangulación de datos cualitativos fortalece la credibilidad metodológica al contrastar perspectivas múltiples de los participantes. Por su parte, Pineda y Lozano (2022) destacan que el diseño y validación de instrumentos por expertos no solo aseguran la confiabilidad del proceso investigativo, sino que también resguardan principios éticos de confidencialidad y respeto hacia los informantes. De este modo, la integración de métodos participativos y herramientas rigurosamente elaboradas consolida la coherencia epistemológica del estudio, garantizando que la comprensión del bienestar docente emerja desde la experiencia vivida y la transformación compartida del contexto educativo.

Técnicas de recolección de información

Desde una perspectiva metodológica coherente con la Investigación-Acción Participativa (IAP), las técnicas de recolección de información fueron seleccionadas por su capacidad para capturar la riqueza interpretativa y emocional de las experiencias docentes. Las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la encuesta breve estructurada permitieron una comprensión integral del fenómeno, al combinar la exploración individual con la construcción colectiva de significados. Según García-Sánchez y Ruiz-Moreno (2022), la entrevista cualitativa constituye una herramienta privilegiada para indagar en los procesos de subjetivación del profesorado, ya que posibilita un diálogo reflexivo que da voz a las emociones y narrativas personales. De igual modo, Mejía y Cifuentes (2023) subrayan que los grupos focales fortalecen la validación intersubjetiva de las percepciones compartidas, facilitando la identificación de patrones recurrentes en el bienestar emocional y las dinámicas institucionales. La triangulación entre técnicas permitió ampliar la mirada analítica y consolidar la coherencia interna del proceso investigativo, garantizando la conexión entre la teoría neuroemocional y la realidad vivida por los docentes.

En relación con los instrumentos, su diseño respondió a criterios de rigurosidad científica y ética, considerando la pertinencia contextual y los objetivos del estudio. Los cuestionarios, guías de entrevista y matrices de análisis fueron elaborados específicamente para el contexto del Colegio Glenn Doman, evaluados por expertos en educación emocional y metodologías cualitativas. De acuerdo con Rendón y López (2024), la validación experta constituye un proceso esencial para asegurar la consistencia teórica y la claridad semántica de los instrumentos en investigaciones aplicadas. Asimismo, Benítez y Hurtado (2021) destacan que la ética en la investigación educativa exige garantizar el consentimiento informado, la confidencialidad de los participantes y la protección de los datos sensibles. Por ello, cada instrumento incorporó protocolos éticos y mecanismos de resguardo de información que promovieron la confianza y autenticidad de las respuestas. Este rigor metodológico no solo fortaleció la validez del estudio, sino que también reafirmó su compromiso con la integridad científica y el respeto a la experiencia docente como fuente legítima de conocimiento.

Instrumentos de recolección de datos

En coherencia con el enfoque cualitativo y el método de Investigación-Acción Participativa, la entrevista semiestructurada se diseñó para explorar la experiencia emocional y profesional de los docentes desde su propia voz. Este instrumento integró diez preguntas abiertas organizadas en torno a dimensiones clave del bienestar, tales como el manejo del estrés, las estrategias de autocuidado, la percepción del clima escolar y la valoración institucional de la salud mental. Según Delgado y Herrera (2021), la entrevista cualitativa facilita una comprensión profunda de las vivencias individuales al permitir que el participante construya narrativamente su realidad educativa. En sintonía, Vega y Morales (2023) sostienen que la apertura en las preguntas y la flexibilidad del diálogo generan un espacio reflexivo donde el docente se reconoce como sujeto activo de transformación. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de treinta minutos, fueron grabadas con autorización previa y se realizaron en espacios institucionales que garantizaban confidencialidad y comodidad. Este proceso permitió identificar patrones emocionales recurrentes y aportes valiosos para el diseño de la estrategia neuroemocional.

Por otra parte, el grupo focal se consolidó como una herramienta colectiva para analizar las percepciones compartidas sobre el bienestar docente y las dinámicas relacionales dentro de la institución. El instrumento se estructuró en tres fases: apertura, diálogo reflexivo y cierre integrador, priorizando la interacción horizontal entre los participantes. De acuerdo con Martínez y Pacheco (2022), los grupos focales fortalecen la co-construcción de significados al propiciar una conversación entre pares donde emergen saberes prácticos y afectivos. En complemento, Londoño y García (2024) explican que esta técnica permite articular las experiencias individuales con procesos colectivos de interpretación, favoreciendo la comprensión del clima emocional institucional. Cada sesión contó con un moderador, observador y registro audiovisual autorizado, garantizando rigor metodológico. Las discusiones grupales, de aproximadamente noventa minutos, facilitaron la identificación de necesidades comunes y propuestas contextualizadas para el fortalecimiento del bienestar emocional docente.

En lo que respecta a la encuesta estructurada, esta se elaboró con ítems cerrados y escalas tipo Likert, orientadas a cuantificar percepciones sobre estrés laboral, clima institucional y prácticas de autocuidado. Este instrumento permitió complementar la información cualitativa con datos descriptivos que caracterizaron el perfil docente y las tendencias emocionales del grupo. Según Rivas y Acosta (2020), la integración de encuestas breves en estudios cualitativos amplía la validez interpretativa al contrastar percepciones subjetivas con indicadores concretos. Asimismo, Gómez y Tapia (2023) enfatizan que el uso de formatos mixtos de recolección fortalece la triangulación metodológica, al articular evidencias de distinta naturaleza en un mismo proceso analítico. La encuesta, validada por expertos y aplicada presencialmente, garantizó claridad y brevedad en su ejecución, optimizando la participación docente. De este modo, la complementariedad entre entrevistas, grupos focales y encuestas consolidó la coherencia metodológica y la solidez epistemológica del estudio al integrar diversas fuentes de comprensión sobre la realidad emocional docente.

Tabla 2 Resumen de instrumentos diseñados por Propósito y dimensiones

| Técnicas | Instrumentos | Propósito | Dimensiones / Ejes temáticos |
|-----------------------------|--|--|--|
| Entrevista semiestructurada | Guía de entrevista por ejes | Profundizar en las experiencias docentes y en la percepción del bienestar y la salud mental. | Estrés laboral, emociones predominantes, apoyos institucionales, estrategias de afrontamiento, prácticas neuroemocionales. |
| Grupo focal | Guion de grupo focal | Construir y validar la estrategia neuroemocional mediante reflexión colectiva. | Estrategias de autorregulación, prácticas pedagógicas saludables, recursos emocionales, trabajo colaborativo. |
| Encuesta breve estructurada | Cuestionario descriptivo adaptado (WEMWBS, MBI-GS9, SBI) | Describir tendencias de bienestar y cambios percibidos durante el proceso | Bienestar emocional, agotamiento, satisfacción docente, clima institucional. |

Nota: Elaboración propia (2025). Los instrumentos fueron diseñados y validados por expertos en investigación educativa y neuroeducación, considerando criterios de pertinencia, claridad y coherencia con los objetivos del estudio. Las adaptaciones de los cuestionarios se basaron en las escalas Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS), Maslach Burnout Inventory–General Survey (MBI-GS9) y Satisfaction with Life Scale (SBI), ajustadas al contexto del Colegio Glenn Doman. Cada técnica se aplicó bajo consentimiento informado, garantizando confidencialidad y respeto ético hacia los participantes.

Triangulación de datos y complementariedad de fuentes

Desde una perspectiva crítica, la triangulación de datos se constituye en una estrategia metodológica indispensable para garantizar la solidez interpretativa y la coherencia interna de los hallazgos en la investigación cualitativa. En este estudio, la triangulación metodológica articuló entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas breves estructuradas con el propósito de contrastar las percepciones individuales y colectivas sobre el bienestar emocional docente. Según Ariza y Ramírez (2021), este proceso permite integrar diversas perspectivas, revelando patrones, tensiones y matices que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado. De igual manera, Núñez y Cedeño (2023) destacan que la triangulación no solo aumenta la credibilidad de los resultados, sino que también posibilita el diálogo entre distintas fuentes de información, favoreciendo interpretaciones más integrales y contextualizadas. En este caso, el contraste de

datos provenientes de las tres técnicas permitió construir una visión compleja del bienestar docente, articulando sus dimensiones emocionales, institucionales y relacionales en coherencia con los objetivos del enfoque neuroemocional.

En esta línea, la complementariedad de fuentes evidenció la naturaleza holística del proceso investigativo al integrar datos cualitativos y descriptivos en un mismo marco analítico. Las entrevistas ofrecieron narrativas profundas sobre experiencias personales, mientras que los grupos focales promovieron la reflexión compartida y la validación colectiva de significados; las encuestas, por su parte, aportaron un panorama general de tendencias y correlaciones. De acuerdo con Pérez y Luna (2022), la combinación de métodos y fuentes enriquece la validez ecológica del estudio al reflejar la realidad educativa desde distintas escalas de observación. Asimismo, Gutiérrez y Torres (2024) sostienen que la triangulación promueve la interpretación reflexiva, reduce los sesgos del investigador y amplía la aplicabilidad práctica de los resultados. Esta convergencia de técnicas y perspectivas permitió comprender la complejidad emocional del profesorado desde una mirada participativa, ética y transformadora, garantizando la coherencia metodológica y el rigor científico del proceso investigativo.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

En este estudio, la determinación de la muestra respondió a criterios teóricos, metodológicos y éticos propios del enfoque de Investigación-Acción Participativa, donde los docentes del Colegio Glenn Doman se reconocen como agentes activos en la construcción del conocimiento. La población total estuvo conformada por los educadores que laboran en los niveles de educación básica y media, quienes constituyeron la unidad de análisis al representar la experiencia directa del bienestar y la salud mental en contextos escolares. Como explican Creswell y Creswell (2023), el muestreo cualitativo debe orientarse hacia la profundidad y diversidad de las experiencias, más que a la generalización estadística. En este sentido, se empleó un muestreo intencional de tipo opinático, seleccionando participantes con al menos un año de vinculación institucional y disposición voluntaria para participar en las fases de diagnóstico e intervención. De acuerdo con Cámara y Pineda (2022), este tipo de selección permite acceder a

voces significativas y contextualizadas, garantizando que las percepciones analizadas reflejen la complejidad emocional y profesional del magisterio en su entorno laboral inmediato.

La muestra final quedó conformada por docentes que, además de cumplir los criterios de inclusión, mostraron compromiso con los procesos de reflexión y transformación promovidos por la investigación. Se excluyeron los participantes con menos de seis meses de vinculación o en licencias prolongadas, para preservar la coherencia del proceso participativo. Este enfoque, como sostienen Santos y Villalobos (2021), prioriza la diversidad experiencial y la representatividad cualitativa, pues busca comprender las múltiples dimensiones del fenómeno más que cuantificarlo. Asimismo, López y Castillo (2024) enfatizan que en los estudios de corte cualitativo la muestra se define desde la pertinencia conceptual y el potencial de los participantes para aportar narrativas significativas. De este modo, la determinación de la muestra no obedeció solo a criterios de accesibilidad, sino a la intención de capturar la heterogeneidad de experiencias docentes en torno al bienestar emocional, asegurando una mirada integral y situada que potencie la comprensión del contexto educativo.

Validación por expertos

En el proceso de validación de los instrumentos, se convocó un panel interdisciplinario conformado por tres expertas con sólida trayectoria en investigación educativa, neurociencia y salud ocupacional docente. Este procedimiento se desarrolló bajo criterios de rigurosidad metodológica y ética, garantizando la coherencia entre los objetivos del estudio y los contenidos de los instrumentos. De acuerdo con Pérez y Cárdenas (2021), la validación por juicio de expertos permite fortalecer la pertinencia conceptual de los instrumentos y reducir sesgos de interpretación, especialmente en estudios centrados en dimensiones emocionales. En esta línea, López y Ramírez (2023) afirman que el diálogo con expertos favorece la construcción de herramientas más sensibles al contexto social y educativo, al incorporar perspectivas diversas sobre la experiencia docente. Cada experta evaluó de forma independiente los criterios de claridad, coherencia y relevancia, emitiendo observaciones que fueron analizadas comparativamente para garantizar una síntesis metodológicamente sólida y conceptualmente coherente con el enfoque cualitativo adoptado.

A partir de las valoraciones obtenidas, se consolidó un proceso reflexivo de revisión que integró las sugerencias comunes y analizó las divergencias desde su fundamentación teórica. Las observaciones compartidas entre las expertas se priorizaron en las versiones revisadas de los instrumentos, mientras que las propuestas individuales fueron analizadas críticamente por el equipo investigador. Según García y Montoya (2024), la triangulación de juicios expertos potencia la validez interna del proceso al permitir contrastar interpretaciones desde diferentes campos disciplinares. Asimismo, Vargas y Núñez (2022) sostienen que la revisión colaborativa de instrumentos contribuye a la consolidación del rigor científico y ético de la investigación cualitativa. Como resultado, las versiones finales de los instrumentos integraron mejoras en la redacción, ampliación de categorías y adecuación contextual, fortaleciendo su fiabilidad y su capacidad para captar la complejidad emocional y profesional del bienestar docente en el Colegio Glenn Doman.

Caracterización de la encuesta semiestructurada

En primer lugar, la encuesta semiestructurada se concibió como un instrumento estratégico para caracterizar la población docente del Colegio Glenn Doman y explorar sus percepciones sobre el bienestar emocional, las condiciones laborales y las estrategias de autocuidado. El diseño combinó preguntas cerradas y abiertas que permitieron obtener tanto información cuantificable como narrativas interpretativas, alineadas con los objetivos de la investigación. Según Martínez y Fuentes (2022), el empleo de instrumentos mixtos favorece una comprensión más profunda de los fenómenos educativos, al integrar datos objetivos con significados subjetivos emergentes. De igual modo, Ríos y Landa (2023) destacan que las encuestas semiestructuradas son herramientas idóneas en estudios participativos, porque respetan la voz del participante y promueven respuestas reflexivas. La encuesta incluyó variables sociodemográficas (edad, género, formación, área de enseñanza y experiencia docente) y escalas tipo Likert orientadas a medir el grado de estrés, la percepción del clima institucional y la frecuencia de prácticas de autorregulación emocional.

Por otra parte, la estructura final del instrumento incorporó cuatro secciones diferenciadas: caracterización sociodemográfica, identificación de factores de estrés, valoración

del apoyo institucional y evaluación de las estrategias de autocuidado implementadas por los docentes. Cada apartado fue diseñado con instrucciones claras y lenguaje accesible, garantizando comprensión y coherencia en la aplicación. Como sostienen Pérez y Moreira (2024), una adecuada estructuración del instrumento incrementa la fiabilidad de los datos y reduce los sesgos de interpretación durante la recolección. Asimismo, Campos y Rivera (2021) argumentan que la inclusión de preguntas abiertas en encuestas educativas permite captar la diversidad de experiencias y matices personales, fortaleciendo la dimensión cualitativa del análisis. En coherencia con el enfoque participativo, la aplicación se realizó en espacios institucionales acordados previamente, asegurando la voluntariedad, confidencialidad y ética del proceso investigativo, con el propósito de generar datos válidos y representativos sobre el bienestar docente.

Caracterización del grupo focal

En primer término, el instrumento de grupo focal se diseñó para propiciar un espacio de diálogo reflexivo que permitiera a los docentes construir colectivamente significados sobre su bienestar emocional y salud mental, en coherencia con los principios de la Investigación-Acción Participativa. La estructura metodológica comprendió tres fases articuladas: encuadre inicial, desarrollo de preguntas centrales y cierre reflexivo. Cada etapa fue elaborada con criterios de participación equitativa y ética investigativa, asegurando un ambiente de respeto y confianza. Según Álvarez y Tello (2021), los grupos focales constituyen una estrategia idónea para explorar percepciones colectivas en contextos educativos, pues favorecen la emergencia de discursos compartidos y el reconocimiento mutuo entre pares. En la misma línea, Ramírez y Ocampo (2023) sostienen que la interacción dialógica genera procesos de co-construcción de saber pedagógico, en los cuales los docentes se reconocen como actores críticos capaces de reflexionar sobre sus propias prácticas y experiencias emocionales dentro de la institución.

Por otra parte, el protocolo de moderación del instrumento fue elaborado con el propósito de guiar al facilitador en la conducción del diálogo y garantizar la validez metodológica del proceso. Este protocolo definió tiempos específicos para cada momento, orientaciones para estimular la participación equilibrada y estrategias para manejar silencios o tensiones grupales.

La composición ideal de seis a ocho docentes y la duración de sesenta a noventa minutos respondieron a criterios de viabilidad y profundidad en la discusión. De acuerdo con Fernández y Olmedo (2022), la moderación consciente es clave para mantener la riqueza interpretativa sin perder el control del proceso investigativo. Asimismo, López y Herrera (2024) enfatizan que los grupos focales deben combinar apertura discursiva con rigor estructural, garantizando que la información obtenida sea tanto significativa como analíticamente consistente. En este estudio, la inclusión de formatos de registro, consentimiento y observación fortaleció la integridad metodológica y ética de la aplicación.

Caracterización de la entrevista semiestructurada

En primera instancia, la entrevista semiestructurada fue concebida como una herramienta esencial para comprender las experiencias subjetivas del profesorado respecto a su bienestar emocional y salud mental en el ámbito laboral, desde una perspectiva interpretativa y participativa. El instrumento se estructuró en diez preguntas abiertas distribuidas en cuatro ejes temáticos que abarcaron los factores de estrés, el clima institucional, los apoyos percibidos y las prácticas de autocuidado, con el fin de capturar la complejidad del fenómeno estudiado. De acuerdo con Rodríguez y Molina (2021), las entrevistas cualitativas semiestructuradas permiten una comprensión profunda del discurso de los participantes al equilibrar el control temático del investigador con la espontaneidad narrativa del entrevistado. En la misma línea, Suárez y De la Fuente (2023) señalan que este tipo de instrumento potencia la construcción de significados compartidos entre entrevistador y participante, al promover un diálogo horizontal que reconoce al docente como sujeto activo del conocimiento y no como objeto de estudio.

Por otra parte, la aplicación de la entrevista se acompañó de un protocolo metodológico diseñado para garantizar coherencia, ética y sensibilidad frente a los temas abordados. Dicho protocolo orientó al entrevistador en el manejo del clima emocional de la conversación, el uso de preguntas no directivas y la gestión de silencios reflexivos que favorecen la autorrevelación genuina. Como afirman Martínez y Herrera (2022), la entrevista educativa debe configurarse como un espacio de escucha empática que favorezca la confianza y respete la subjetividad del docente. En concordancia, Gómez y Prieto (2024) destacan que el rigor metodológico en la

entrevista semiestructurada no reside en la rigidez del guion, sino en la coherencia ética y la consistencia interpretativa del proceso. La duración aproximada de treinta minutos permitió un diálogo equilibrado entre profundidad narrativa y viabilidad práctica, asegurando la confidencialidad, voluntariedad y autenticidad de las voces docentes que nutren este estudio cualitativo.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

En primera instancia, la determinación de la muestra se fundamentó en los principios del enfoque cualitativo y participativo, priorizando la comprensión profunda y contextual del fenómeno sobre la representatividad numérica. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, orientado a identificar docentes del Colegio Glenn Doman con disposición para reflexionar sobre su bienestar emocional y su experiencia en la práctica educativa. Según Creswell y Poth (2021), este tipo de muestreo es pertinente cuando se busca explorar en detalle la complejidad de los significados construidos por los sujetos en sus contextos naturales. En coherencia, Ruiz y Valverde (2022) afirman que, en la investigación cualitativa, la validez del estudio radica en la diversidad y profundidad de las perspectivas recogidas, no en la cantidad de participantes. Bajo esta lógica, la muestra se integró por docentes con trayectorias laborales diversas, garantizando la riqueza interpretativa y la representatividad conceptual del fenómeno del bienestar docente.

Por otra parte, la selección final de los participantes respondió a criterios éticos y metodológicos propios de la Investigación-Acción Participativa, asegurando la voluntariedad, confidencialidad y compromiso reflexivo de quienes formaron parte del proceso. Se consideraron como criterios de inclusión la experiencia docente mínima de un año en la institución, la participación en actividades de bienestar institucional y la disponibilidad para asistir a las sesiones de trabajo colaborativo. Como explican Mertens y Wilson (2020), la participación activa de los sujetos en investigaciones de corte cualitativo fortalece el carácter emancipador del conocimiento, al reconocerlos como constructores de sentido y no como meros informantes. En la misma línea, Pérez y Morales (2024) sostienen que la representatividad conceptual en estudios educativos se alcanza cuando la muestra refleja la diversidad de realidades vividas, garantizando

una comprensión holística del fenómeno. De este modo, la muestra quedó conformada por un grupo reducido, pero significativo, de docentes que aportaron experiencias genuinas sobre la salud emocional y el bienestar en el contexto educativo institucional.

Composición de la muestra y tipo de muestreo

De manera inicial, la muestra estuvo conformada por cuarenta docentes del Colegio Glenn Doman, seleccionados mediante un muestreo intencional por conveniencia, en coherencia con los fundamentos del enfoque cualitativo y el diseño de Investigación-Acción Participativa. La elección deliberada de los participantes respondió a su capacidad para ofrecer información significativa y contextual sobre el bienestar emocional y la salud mental docente. Según Maxwell y Chmiel (2020), el muestreo intencional permite profundizar en las experiencias de quienes poseen un conocimiento directo del fenómeno, priorizando la pertinencia conceptual sobre la amplitud numérica. A su vez, Flick (2019) sostiene que, en la investigación cualitativa, la validez se alcanza al garantizar que la muestra refleje la diversidad de realidades existentes en el contexto educativo, sin pretender representatividad estadística. Por tanto, el grupo seleccionado integra docentes con diferentes trayectorias, niveles de formación y roles institucionales, generando una comprensión plural y situada de las dinámicas emocionales en el entorno escolar.

Por otro lado, la selección de los participantes consideró tres criterios centrales: participación activa, disponibilidad y experiencia relevante, todos coherentes con los principios éticos y metodológicos de la Investigación-Acción Participativa. El criterio de participación activa implicó incluir a docentes en ejercicio que vivencian las exigencias y desafíos del contexto escolar; la disponibilidad se relacionó con la posibilidad real de asistir a las fases del proceso investigativo sin afectar su carga laboral; y la experiencia relevante garantizó la inclusión de voces diversas, provenientes de distintas áreas y niveles educativos. Tal como afirman Lincoln y Guba (2021), la credibilidad de una investigación cualitativa se fortalece cuando la muestra integra participantes capaces de reflexionar críticamente sobre su experiencia profesional. Asimismo, Tracy (2022) señala que la diversidad experiencial dentro del grupo investigado amplía la riqueza interpretativa y la validez contextual de los hallazgos. Estos criterios permitieron construir una muestra que, más que representar cifras, encarna la complejidad humana del bienestar docente.

Tamaño de la muestra y justificación

En consecuencia, el tamaño final de la muestra quedó constituido por cuarenta docentes del Colegio Glenn Doman, quienes participaron voluntariamente en las distintas fases del estudio, aportando desde su experiencia profesional y emocional a la comprensión del fenómeno investigado. Esta cantidad se determinó bajo criterios teóricos y metodológicos propios de la investigación cualitativa, en la que se privilegia la saturación teórica por encima de la representatividad numérica. Según Strauss y Corbin (2020), la saturación ocurre cuando los nuevos datos dejan de ofrecer información significativa o emergen patrones reiterativos que confirman las categorías construidas. De igual modo, Nowell y Norris (2021) sostienen que el equilibrio entre diversidad y profundidad es esencial para alcanzar rigor interpretativo en estudios basados en experiencias docentes. Por tanto, cuarenta participantes constituyeron un número adecuado para obtener una visión amplia y coherente del bienestar emocional, garantizando variedad de trayectorias, niveles educativos y prácticas pedagógicas dentro de la institución.

De igual manera, la decisión metodológica que sustentó este tamaño de muestra se apoyó en principios de factibilidad, colaboración y coherencia con el enfoque participativo de la investigación. La inclusión de cuarenta docentes permitió desarrollar entrevistas, grupos focales y encuestas de manera complementaria, asegurando una triangulación de datos sólida y ética. Como afirman Guest y Namey (2022), la suficiencia cualitativa no depende del volumen muestral, sino del grado de detalle y diversidad de las narrativas recogidas. Asimismo, Marshall y Rossman (2019) enfatizan que, en la investigación educativa, la profundidad analítica y la pertinencia contextual fortalecen la transferibilidad de los hallazgos, más que el tamaño estadístico. En ese sentido, la cantidad seleccionada permitió construir un corpus robusto de información que reflejó con fidelidad las vivencias docentes, consolidando la credibilidad y consistencia metodológica del estudio desde una mirada interpretativa, reflexiva y transformadora.

Principios éticos y rigor metodológico

En esta investigación, la delimitación de la población y la selección de los participantes se fundamentaron en principios éticos que priorizan la dignidad humana, la autonomía profesional y

la protección de la información personal, en coherencia con los postulados de la Investigación-Acción Participativa. Cada docente participó de manera voluntaria, previa lectura y aceptación del consentimiento informado, garantizando comprensión plena de los objetivos, procedimientos y posibles implicaciones del estudio. Tal como plantean Tracy y Treviño (2020), la ética cualitativa implica reconocer al participante como sujeto reflexivo y no como fuente instrumental de datos, generando relaciones horizontales basadas en la confianza. Asimismo, Brydon-Miller (2021) resalta que los principios éticos en la investigación participativa deben promover la corresponsabilidad y el respeto mutuo entre investigadores y coinvestigadores. En este sentido, se garantizó la confidencialidad de la información recolectada, siguiendo las normas legales colombianas sobre protección de datos y preservando la integridad moral de los docentes involucrados en el estudio.

Por otra parte, el rigor metodológico aplicado en la selección y validación de la muestra se estructuró bajo los criterios de credibilidad, transferibilidad, fiabilidad y comprobabilidad, propios del paradigma cualitativo. La credibilidad se alcanzó mediante la triangulación de fuentes y la saturación teórica, lo que permitió consolidar interpretaciones coherentes y verificables. Según Nowell y Norris (2019), la rigurosidad cualitativa se construye al documentar los procesos reflexivos y validar los hallazgos junto a los participantes, fortaleciendo la confianza en los resultados. De igual modo, Korstjens y Moser (2020) enfatizan que la transferibilidad se logra a través de descripciones densas del contexto y de la transparencia en los procedimientos analíticos. En coherencia con estas posturas, la investigación aseguró la trazabilidad de todas las fases metodológicas y la validación participativa de los hallazgos, lo que contribuyó a consolidar su confiabilidad científica y su aporte ético al fortalecimiento del bienestar docente en el contexto educativo del Colegio Glenn Doman.

Representatividad conceptual y pertinencia contextual

En este estudio, la muestra se configuró desde una representatividad conceptual que prioriza la diversidad de experiencias, trayectorias y percepciones docentes sobre el bienestar emocional y la salud mental, en coherencia con los principios del enfoque cualitativo. Este tipo de representatividad permite que las voces de los participantes expresen la complejidad del

fenómeno educativo en su contexto real, sin depender de criterios estadísticos. Según Tracy (2020), la profundidad interpretativa de una investigación cualitativa se alcanza cuando los participantes seleccionados ofrecen perspectivas contrastantes que enriquecen la comprensión del objeto de estudio. Asimismo, Mertens (2021) sostiene que la inclusión de sujetos con distintas trayectorias profesionales amplía el alcance explicativo de los hallazgos, permitiendo identificar patrones comunes y divergentes en torno a las experiencias emocionales docentes. En esta investigación, la selección incluyó docentes con distintos niveles de formación, antigüedad y responsabilidades, lo que garantizó una mirada integral y plural del bienestar docente dentro del entorno institucional del Colegio Glenn Doman.

Por otra parte, la pertinencia contextual de la muestra se consolidó al integrar docentes que experimentan directamente las condiciones pedagógicas, organizativas y relacionales del colegio, donde el contacto con estudiantes en procesos de inclusión escolar genera mayores exigencias emocionales y cognitivas. Este enfoque reconoce, como afirman Korstjens y Moser (2020), que la validez ecológica en estudios cualitativos depende de la congruencia entre el contexto empírico y los sujetos participantes. De igual modo, Creswell y Poth (2023) señalan que la representatividad contextual se sustenta en la capacidad de los participantes para reflexionar críticamente sobre su práctica, aportando a la construcción colectiva de soluciones educativas. De esta manera, la muestra no solo responde a criterios metodológicos, sino también éticos y pedagógicos, pues reconoce al docente como agente activo de cambio que contribuye a la transformación institucional mediante la co-creación de estrategias neuroemocionales orientadas al fortalecimiento del bienestar profesional y personal.

3.3. Trabajo de campo.

En primera instancia, el trabajo de campo representó la fase operativa donde se consolidó la interacción directa con los docentes participantes, a través de un proceso planificado y sistemático que integró las técnicas de entrevistas, grupos focales y encuestas bajo la lógica de la Investigación-Acción Participativa. Esta etapa no se limitó a la aplicación instrumental de métodos, sino que constituyó un espacio de diálogo genuino, reflexión crítica y co-construcción

de saberes pedagógicos vinculados al bienestar emocional y la salud mental docente. Como sostienen Carrasco y Naranjo (2021), la investigación cualitativa adquiere su sentido transformador cuando los sujetos participan activamente en la comprensión de su propia realidad, generando conocimiento situado. De forma complementaria, Suárez (2022) enfatiza que el trabajo de campo en educación implica reconocer la voz del docente como fuente legítima de saber, capaz de traducir la experiencia cotidiana en aprendizaje colectivo. Bajo esta premisa, el proceso se desarrolló mediante encuentros presenciales organizados por fases de diagnóstico, acción y reflexión, respaldados por cronogramas, registros y consentimientos informados que garantizan transparencia metodológica y rigor ético.

Por otro lado, el trabajo de campo constituyó un proceso continuo de aprendizaje compartido, articulado con los ciclos de acción-reflexión propuestos por la Investigación-Acción Participativa. En este sentido, los docentes no fueron receptores pasivos de la indagación, sino actores reflexivos que participaron en la interpretación de los datos, la validación de los hallazgos y la reformulación de estrategias neuroemocionales orientadas al fortalecimiento del bienestar docente. De acuerdo con Sandoval y Guzmán (2023), la participación activa de los educadores en las fases de recolección y análisis de información potencia el sentido de apropiación del conocimiento y promueve transformaciones sostenibles en la cultura escolar. Asimismo, Delgado y Muñoz (2024) destacan que la incorporación de ciclos iterativos en el trabajo de campo permite evaluar el impacto de las acciones implementadas y ajustar las estrategias en función de los resultados emergentes. En coherencia con ello, el desarrollo del trabajo de campo en esta investigación garantizó la trazabilidad de cada fase mediante registros documentales, actas de reunión y transcripciones validadas, fortaleciendo la confiabilidad del proceso y su alineación con los principios participativos y éticos del estudio.

Procedimiento del trabajo de campo

En primer lugar, el trabajo de campo se desarrolló bajo una planificación meticulosa que articuló tiempos institucionales, recursos humanos y materiales, asegurando su coherencia con el enfoque participativo de la investigación. Este proceso comenzó con la presentación formal del proyecto ante las directivas del Colegio Glenn Doman, donde se socializaron los objetivos,

alcances y beneficios esperados, consolidando así un clima de confianza institucional. Posteriormente, se realizó un encuentro con el cuerpo docente para promover la participación voluntaria y acordar el cronograma de recolección de datos, lo cual fortaleció el sentido de corresponsabilidad investigativa. De acuerdo con González y Parra (2020), la socialización previa de los propósitos de un estudio cualitativo genera compromiso ético y facilita la colaboración activa de los participantes. Asimismo, López y Rivera (2021) subrayan que la organización de los procedimientos de campo debe respetar los ritmos escolares y las condiciones laborales del profesorado, evitando tensiones entre la investigación y la práctica educativa cotidiana. Este enfoque permitió armonizar la rigurosidad científica con el respeto a la dinámica institucional, garantizando un proceso transparente y humanizado.

Por otra parte, el desarrollo operativo del trabajo de campo se sustentó en un cronograma estructurado que detalló las fases de contacto, aplicación y registro de la información mediante entrevistas, grupos focales y encuestas. Cada actividad contó con responsables definidos, espacios físicos adecuados y materiales previamente preparados, asegurando condiciones propicias para el diálogo reflexivo y la obtención de información válida. En coherencia con la perspectiva de Martínez y Barrera (2022), la planeación minuciosa de las acciones investigativas contribuye a la trazabilidad metodológica y refuerza la credibilidad de los resultados. De igual manera, Cifuentes y Paredes (2023) destacan que la coordinación entre investigadores y participantes en entornos escolares promueve la construcción de conocimiento compartido y fortalece la cohesión del equipo docente. En este sentido, el trabajo de campo no se concibió como un procedimiento aislado, sino como una experiencia formativa colectiva, respaldada por registros documentales, consentimientos firmados y transcripciones verificadas que consolidaron la validez ética y metodológica del proceso investigativo desarrollado en el contexto institucional.

Cronograma de actividades del trabajo de campo

El cronograma de actividades del trabajo de campo se estructuró en cuatro fases temporales secuenciales: fase preparatoria, fase de diagnóstico, fase de codiseño y fase de validación. La fase preparatoria se desarrolló durante el mes inicial del trabajo de campo e incluyó las actividades de presentación institucional del proyecto, reunión informativa con

docentes, socialización de consentimientos informados y programación detallada de aplicación de instrumentos. La fase de diagnóstico se extendió durante los dos meses siguientes e incluyó la aplicación de encuestas breves estructuradas, realización de entrevistas semiestructuradas individuales y desarrollo de grupos focales exploratorios. Esta fase permitió identificar factores de estrés, caracterizar el clima institucional y explorar prácticas de autocuidado docente en el contexto educativo.

La fase de codiseño se desarrolló durante el tercer y cuarto mes del trabajo de campo e incluyó el análisis preliminar de información recolectada, la socialización de hallazgos con docentes participantes y la realización de grupos focales de codiseño para priorizar ejes de intervención y validar componentes de la estrategia neuroemocional propuesta. La fase de validación se extendió durante el quinto mes e incluyó la presentación de la estrategia neuroemocional diseñada, la recolección de retroalimentación de los docentes participantes y los ajustes finales incorporando sus observaciones (Tong et al., 2024). Este cronograma de actividades garantizó la sistematicidad del trabajo de campo, el cumplimiento de objetivos específicos del estudio y la participación activa de los docentes como coinvestigadores en todas las fases del proceso investigativo desarrollado colaborativamente en el contexto institucional específico.

Responsables, participantes y recursos utilizados

Los responsables del trabajo de campo fueron la investigadora principal y la asesora del proyecto doctoral, quienes coordinaron todas las actividades de recolección de información, análisis de datos y socialización de hallazgos con la comunidad educativa. La investigadora principal asumió la responsabilidad directa de aplicar los instrumentos, moderar los grupos focales, realizar las entrevistas individuales, organizar los materiales de trabajo y gestionar la logística del trabajo de campo. La asesora del proyecto proporcionó acompañamiento metodológico continuo, retroalimentación sobre procedimientos, validación de instrumentos y orientación en momentos de ajuste del diseño investigativo (Kemmis et al., 2014). Las directivas institucionales actuaron como facilitadores del proceso, proporcionando espacios físicos, tiempos institucionales y apoyo administrativo para el desarrollo del trabajo de campo investigativo.

Los participantes fueron cuarenta docentes de la institución educativa que se involucraron voluntariamente como coinvestigadores activos en el proceso de recolección, análisis y validación de información sobre bienestar y salud mental docente. Los recursos utilizados incluyeron recursos humanos: investigadora, asesora, docentes participantes y apoyo administrativo institucional. Recursos materiales: formatos impresos de consentimiento informado, guías de instrumentos, equipos de grabación de audio y video, computadores para transcripción y análisis de datos. Recursos físicos: aulas de la institución para entrevistas y grupos focales, espacios cómodos y privados que garantizaron confidencialidad (Dancis y Warren, 2023). Recursos de tiempo: horarios institucionales destinados específicamente para actividades investigativas sin afectar responsabilidades pedagógicas de los docentes participantes. Estos recursos garantizaron la viabilidad práctica y la calidad metodológica del trabajo de campo desarrollado colaborativamente.

Implementación de técnicas de recolección de información

La implementación de las técnicas de recolección de información siguió un proceso estructurado en tres etapas secuenciales: contacto previo con participantes, aplicación de instrumentos y registro sistemático de la información obtenida durante el trabajo de campo. La etapa de contacto previo incluyó la identificación de docentes interesados en participar, la entrega y explicación detallada de consentimientos informados, la programación individualizada de entrevistas y grupos focales según disponibilidad de los participantes. Esta etapa fue fundamental para establecer relaciones de confianza, aclarar expectativas, garantizar comprensión de propósitos investigativos y confirmar participación voluntaria (Kvale y Brinkmann, 2022). El contacto previo consideró las particularidades de cada docente y respetó sus tiempos personales y profesionales disponibles para colaborar con el estudio investigativo desarrollado.

La etapa de aplicación de instrumentos se desarrolló siguiendo protocolos metodológicos específicos para cada técnica de recolección utilizada en el estudio cualitativo. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron en espacios privados de la institución, con duración de veinte a treinta minutos, grabación de audio previa autorización y registro de notas de campo durante el encuentro. Los grupos focales se desarrollaron con grupos de seis a ocho docentes, duración de

sesenta a noventa minutos, grabación audiovisual previa autorización y moderación activa para promover participación equitativa (Tong et al., 2024). Las encuestas breves estructuradas se aplicaron de manera presencial durante horarios institucionales, con duración de quince minutos y acompañamiento para resolver dudas. Esta etapa garantizó la obtención de información rica, profunda y contextualizada sobre el bienestar y la salud mental docente en la institución educativa estudiada.

Etapa de registro de información

La etapa de registro sistemático de la información obtenida durante el trabajo de campo incluyó procedimientos rigurosos para garantizar la preservación, organización y trazabilidad de todos los datos recolectados mediante las diferentes técnicas empleadas en el estudio. Las grabaciones de audio de entrevistas individuales fueron transcritas textualmente, preservando el lenguaje original de los participantes e incorporando notas sobre pausas, énfasis y expresiones emocionales relevantes para el análisis posterior. Las grabaciones audiovisuales de grupos focales fueron transcritas incluyendo información sobre interacciones entre participantes, dinámicas grupales y clima emocional del encuentro (Kvale y Brinkmann, 2022). Las encuestas breves estructuradas fueron digitalizadas en una base de datos Excel que facilitó la organización, consulta y análisis cuantitativo complementario de la información recolectada durante el trabajo de campo.

El registro de información incluyó la elaboración de memorias de campo después de cada sesión de recolección, documentando observaciones metodológicas, reflexiones del investigador, incidentes significativos y ajustes necesarios para aplicaciones posteriores de los instrumentos diseñados. Toda la información recolectada fue almacenada de manera segura en dispositivos con acceso restringido, garantizando la confidencialidad de los datos personales según la Ley 1581 de 2012 (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se asignaron códigos de identificación a cada participante para proteger su anonimato durante el análisis y presentación de resultados. El registro sistemático garantizó la disponibilidad de información completa, organizada y trazable para las fases posteriores de análisis, interpretación y socialización de hallazgos con la

comunidad educativa participante en el proceso investigativo desarrollado colaborativamente en el contexto institucional específico.

Coherencia con ciclos de acción-reflexión de la IAP

El trabajo de campo evidencia coherencia entre sus fases y los ciclos de acción-reflexión característicos de la Investigación-Acción Participativa, integrando sistemáticamente procesos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión crítica. El primer ciclo de acción-reflexión correspondió a la fase diagnóstica, donde se recolectó información sobre factores de estrés, clima institucional y prácticas de autocuidado mediante entrevistas, grupos focales y encuestas. Esta fase generó conocimiento inicial sobre el fenómeno estudiado y sensibilizó a los docentes participantes sobre la importancia del bienestar emocional (Kemmis et al., 2014). El análisis preliminar de esta información fue socializado con los docentes, promoviendo reflexión colectiva sobre las problemáticas identificadas y las necesidades de transformación institucional para fortalecer la salud mental docente.

El segundo ciclo de acción-reflexión correspondió a la fase de codiseño, donde los hallazgos diagnósticos fueron reflexionados críticamente por los docentes participantes para identificar prioridades de intervención y diseñar componentes de la estrategia neuroemocional propuesta. Esta fase transformó el conocimiento diagnóstico en planificación de acciones concretas de mejora, involucrando activamente a los docentes como diseñadores de las soluciones y no solo como beneficiarios pasivos (Dancis y Warren, 2023). El tercer ciclo de acción-reflexión correspondió a la fase de validación, donde la estrategia diseñada fue presentada a los docentes participantes para recoger retroalimentación, realizar ajustes y fortalecer el compromiso institucional con su implementación. Estos ciclos iterativos garantizan la naturaleza transformadora y participativa del trabajo de campo desarrollado en el contexto educativo estudiado en Teusaquillo, Bogotá.

Colaboración de docentes como coinvestigadores

El trabajo de campo resalta la colaboración de los docentes como coinvestigadores en la generación de conocimiento sobre el bienestar y la salud mental docente, trascendiendo su rol

tradicional de informantes o sujetos pasivos de estudio. Los docentes participaron activamente en todas las fases del trabajo de campo: identificación de problemáticas, análisis de factores contextuales, interpretación de hallazgos, priorización de necesidades y codiseño de estrategias de intervención neuroemocional. Esta colaboración activa responde al principio de empoderamiento profesional propio de la Investigación-Acción Participativa, donde los actores educativos asumen protagonismo en la construcción de conocimiento sobre su propia realidad laboral (Kemmis et al., 2014). Los docentes aportaron su experiencia, reflexividad crítica y saberes pedagógicos para enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado.

La colaboración de los docentes como coinvestigadores fortaleció la validez ecológica del estudio al garantizar que las interpretaciones, conclusiones y propuestas de intervención fueran pertinentes, contextualizadas y aplicables a la realidad institucional específica. Los docentes validaron los hallazgos emergentes mediante procesos de triangulación participativa, verificando que las categorías analíticas reflejaran fielmente sus experiencias vividas (Tong et al., 2024). Esta colaboración generó apropiación institucional de los resultados y compromiso colectivo con la implementación de la estrategia neuroemocional diseñada. El trabajo de campo transformó a los docentes de objetos investigados en sujetos investigadores, fortaleciendo su conciencia crítica sobre el bienestar emocional y su capacidad de agencia para transformar las condiciones laborales que afectan su salud mental en el contexto educativo donde se desempeñan profesionalmente.

Respaldo documental y trazabilidad metodológica

Todo el proceso del trabajo de campo contó con respaldo documental exhaustivo mediante anexos, registros, consentimientos y transcripciones que garantizan transparencia, validez ética y trazabilidad metodológica del estudio desarrollado. Los consentimientos informados firmados por los cuarenta docentes participantes documentan la comprensión de propósitos investigativos, la participación voluntaria y la autorización para uso de información con fines académicos (ver Anexo 2). Los instrumentos de recolección de datos aplicados durante el trabajo de campo están disponibles en anexos: encuesta breve estructurada (Anexo 1), entrevista semiestructurada (Anexo 3) y grupo focal (Anexo 4). Estos documentos permiten

verificar la coherencia entre objetivos del estudio, preguntas formuladas y dimensiones conceptuales exploradas durante el trabajo de campo investigativo desarrollado colaborativamente.

Las transcripciones textuales de entrevistas y grupos focales documentan fielmente las voces de los docentes participantes, preservando sus expresiones originales, reflexiones críticas y propuestas de transformación institucional. Las memorias de campo elaboradas después de cada sesión de recolección documentan observaciones metodológicas, reflexiones del investigador e incidentes significativos del proceso (Hernández-Sampieri et al., 2014). Las fotografías del trabajo de campo (Anexo 7) evidencian visualmente los encuentros grupales, la participación activa de los docentes y el ambiente colaborativo de las sesiones desarrolladas. Este respaldo documental exhaustivo garantiza la auditabilidad del estudio, permitiendo que otros investigadores verifiquen la rigurosidad metodológica, la coherencia del proceso y la fundamentación empírica de los hallazgos, conclusiones y recomendaciones presentadas en este trabajo doctoral sobre bienestar y salud mental docente en el contexto educativo estudiado.

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

En primer lugar, la aplicación de los instrumentos se concibió como un proceso sistemático y colaborativo que permitió validar la pertinencia, claridad y funcionalidad de las herramientas metodológicas en coherencia con el enfoque participativo del estudio. Este momento representó una oportunidad para verificar que los instrumentos fueran comprensibles, éticamente adecuados y culturalmente sensibles al contexto institucional. De acuerdo con Morales y Ávila (2021), la fase de aplicación constituye un ejercicio de aprendizaje compartido donde los participantes no solo responden, sino que también reflexionan sobre las condiciones y significados de sus respuestas. En esta misma línea, Gutiérrez (2022) destaca que la validación empírica en contextos educativos debe incluir espacios de retroalimentación que fortalezcan la fiabilidad y la validez interpretativa. En el Colegio Glenn Doman, este proceso se desarrolló en un ambiente de apertura y compromiso, donde la participación docente favoreció la obtención de información genuina y relevante para comprender las dinámicas emocionales y relacionales del cuerpo profesoral.

Por otra parte, el desarrollo de esta fase implicó la organización minuciosa de las etapas de contacto, aplicación y registro, las cuales se ejecutaron bajo un cronograma ajustado a las condiciones institucionales. La aplicación de entrevistas, encuestas y grupos focales se realizó en espacios adaptados para garantizar confidencialidad y comodidad. Según Reyes y Calderón (2020), el éxito de un trabajo de campo en investigación educativa depende en gran medida de la planificación contextualizada y del respeto por los ritmos institucionales. A su vez, Serrano y Cuéllar (2023) enfatizan que la coordinación de tiempos y recursos favorece la validez ecológica, al permitir que los procesos investigativos se integren orgánicamente a la vida escolar. En este sentido, la colaboración entre directivos, docentes y equipo investigador permitió que la aplicación de instrumentos transcurriera de manera fluida, garantizando un equilibrio entre la rigurosidad metodológica y el bienestar de los participantes.

Además, durante la aplicación se evidenciaron acontecimientos positivos que reforzaron la pertinencia de los instrumentos y la implicación emocional de los participantes. Los docentes manifestaron gratitud por los espacios de diálogo y autorreflexión generados por el estudio, al considerarlos oportunidades de crecimiento personal y profesional. Como señalan Pérez y Robledo (2022), las experiencias de investigación que promueven la reflexión colectiva contribuyen a fortalecer la identidad docente y a consolidar comunidades de práctica orientadas al bienestar institucional. De igual manera, Gómez y Andrade (2024) sostienen que la investigación participativa adquiere sentido transformador cuando los actores educativos perciben el proceso como una oportunidad para resignificar sus vivencias y generar propuestas de mejora. Este clima de colaboración, apertura y confianza fortaleció la calidad de la información obtenida y consolidó la legitimidad del proceso investigativo desarrollado en la institución.

Los desafíos enfrentados durante la aplicación de los instrumentos permitieron reafirmar la relevancia del componente ético y emocional en la práctica investigativa. Las limitaciones logísticas vinculadas con la disponibilidad horaria y los espacios físicos fueron superadas mediante la flexibilidad organizativa y la empatía institucional. No obstante, algunos docentes evidenciaron emociones intensas al narrar situaciones de agotamiento o estrés laboral. Frente a ello, se implementaron estrategias de contención y acompañamiento respetuoso, en coherencia con los principios de investigación responsable. Según Navarro y Castañeda (2021), la ética del

cuidado es esencial en procesos cualitativos que abordan dimensiones sensibles del sujeto docente. Asimismo, Velasco y Prieto (2023) argumentan que la atención a las emociones durante el trabajo de campo fortalece la validez ética del estudio y fomenta un vínculo de confianza con los participantes. De este modo, la aplicación de instrumentos no solo aportó datos relevantes, sino que constituyó un ejercicio humanizante de construcción colectiva de conocimiento.

Prueba piloto y ajustes realizados

Se realizó una prueba piloto de los instrumentos diseñados con cinco docentes que no formaron parte de la muestra final del estudio, permitiendo identificar oportunidades de mejora antes de la aplicación definitiva con los cuarenta participantes seleccionados. La prueba piloto evaluó la claridad de las preguntas formuladas, la pertinencia de los temas abordados, la duración estimada de cada instrumento y la funcionalidad de los protocolos de aplicación establecidos. Los docentes que participaron en la prueba piloto proporcionaron retroalimentación valiosa sobre el lenguaje empleado, la secuencia de las preguntas y la sensibilidad ética del proceso (Hernández-Sampieri et al., 2014). Esta retroalimentación fue analizada sistemáticamente para identificar ajustes necesarios que mejoraran la confiabilidad de las entrevistas, encuestas y grupos focales aplicados posteriormente durante el trabajo de campo investigativo desarrollado.

Los ajustes efectuados a partir de la prueba piloto incluyeron la reformulación de tres preguntas de la entrevista semiestructurada que los docentes consideraron ambiguas o confusas en su redacción original. Se simplificó el lenguaje técnico de algunas preguntas de la encuesta breve estructurada para hacerlas más accesibles a todos los participantes independientemente de su formación académica específica. Se ajustó el tiempo estimado del grupo focal de sesenta minutos a sesenta-noventa minutos para permitir mayor profundidad en las conversaciones colectivas (Kvale y Brinkmann, 2022). Se incorporó una pregunta adicional sobre expectativas de apoyo institucional que emergió como relevante durante la prueba piloto. Estos ajustes fortalecieron la calidad metodológica de los instrumentos, garantizando su funcionalidad práctica para obtener información rica, profunda y pertinente sobre el bienestar y la salud mental docente en el contexto institucional estudiado.

Retroalimentación de participantes como validación empírica

La importancia de la retroalimentación de los participantes durante y después de la aplicación de instrumentos radica en su función como fuente de validación empírica y ética de las herramientas metodológicas empleadas en el estudio cualitativo. Los docentes participantes proporcionaron retroalimentación continua sobre la pertinencia de las preguntas, la claridad del proceso investigativo y la sensibilidad ética de la aplicación de instrumentos. Esta retroalimentación fue registrada mediante notas de campo elaboradas después de cada sesión de recolección de información. Algunos docentes sugirieron incorporar preguntas sobre factores protectores del bienestar emocional, no solo sobre factores de riesgo o estresores laborales (Denzin y Lincoln, 2018). Esta sugerencia enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado desde una perspectiva más equilibrada y fortalecedora del bienestar docente en el contexto institucional.

La retroalimentación de los participantes validó empíricamente que los instrumentos eran culturalmente apropiados, contextualmente pertinentes y éticamente sensibles para explorar el bienestar y la salud mental docente. Los docentes expresaron que las preguntas formuladas reflejaban sus experiencias reales, permitían expresión auténtica de sus emociones y facilitaban reflexión crítica sobre sus prácticas de autocuidado. Esta validación participativa fortalece la credibilidad del estudio y garantiza que los hallazgos representan fielmente las voces de los docentes (Kemmis et al., 2014). El contexto institucional también funcionó como fuente de validación práctica de los instrumentos, evidenciando que su aplicación fue viable dentro de las dinámicas organizacionales, los tiempos disponibles y las condiciones laborales reales de los docentes participantes. Esta validación contextual asegura la aplicabilidad y transferibilidad de los instrumentos a contextos educativos similares en futuras investigaciones sobre bienestar docente.

Respeto a principios participativos y rigor científico

La aplicación de instrumentos evidenció que el proceso respetó rigurosamente los principios del método participativo y los criterios de rigor científico propios de la investigación cualitativa. Los principios participativos respetados incluyeron: horizontalidad en las relaciones

entre investigadora y participantes, reconocimiento de los docentes como coinvestigadores activos, valoración de sus saberes experienciales como fuentes legítimas de conocimiento, involucramiento en la interpretación de hallazgos y validación colectiva de conclusiones emergentes. Estos principios transforman la relación tradicional sujeto-objeto de la investigación positivista en una relación sujeto-sujeto propia de la Investigación-Acción Participativa (Dancis y Warren, 2023). Los docentes no fueron tratados como informantes pasivos, sino como profesionales reflexivos capaces de analizar críticamente su propia realidad laboral y emocional en el contexto institucional.

Los criterios de rigor científico respetados durante la aplicación de instrumentos incluyeron: credibilidad mediante saturación teórica de datos y triangulación de múltiples fuentes de información, transferibilidad mediante descripciones densas del contexto institucional, dependabilidad mediante documentación exhaustiva de procedimientos metodológicos y confirmabilidad mediante reflexividad del investigador y validación participativa de hallazgos. La aplicación de instrumentos fue documentada minuciosamente mediante registros de audio, video, transcripciones textuales, notas de campo y memorias metodológicas (Hernández-Sampieri et al., 2014). Esta documentación garantiza la auditabilidad del proceso investigativo y permite verificar que la aplicación de instrumentos cumplió estándares éticos y metodológicos exigidos para estudios doctorales de alta calidad en el campo de la educación y la investigación sobre bienestar y salud mental docente en contextos educativos latinoamericanos.

Aplicación de la entrevista semiestructurada

La aplicación de las entrevistas semiestructuradas se desarrolló mediante encuentros individuales con cuarenta docentes participantes en espacios privados de la institución educativa que garantizaron confidencialidad y comodidad para el diálogo reflexivo sobre temas emocionales sensibles. Cada entrevista tuvo una duración promedio de veinticinco minutos y siguió el protocolo establecido en el instrumento diseñado y validado previamente (ver Anexo C). Las entrevistas iniciaron con un momento de vínculo de confianza, donde la investigadora explicó nuevamente los propósitos del estudio, verificó la comprensión del consentimiento informado firmado y creó un clima de confianza para la conversación. Posteriormente se

desarrollaron las diez preguntas temáticas sobre factores de estrés, impacto emocional, clima institucional, apoyos recibidos, prácticas de autocuidado y expectativas de bienestar.

Las entrevistas fueron grabadas en audio previa autorización explícita de cada participante, permitiendo la transcripción textual posterior de todas las conversaciones desarrolladas durante el trabajo de campo investigativo. La investigadora registró notas de campo durante cada entrevista, documentando expresiones no verbales, emociones manifestadas, pausas significativas y observaciones contextuales relevantes para el análisis posterior de la información recolectada (Kvale y Brinkmann, 2022). Las entrevistas finalizaron con un momento de cierre donde la investigadora agradeció la participación, verificó el bienestar emocional del docente entrevistado y ofreció espacio para preguntas o comentarios adicionales. Algunos docentes expresaron gratitud por el espacio de escucha proporcionado por la entrevista, manifestando que fue una experiencia reflexiva valiosa que les permitió tomar conciencia sobre su propio bienestar emocional y la importancia del autocuidado profesional en el contexto educativo.

Aplicación del grupo focal

La aplicación de los grupos focales se desarrolló mediante seis encuentros grupales con composición de seis a ocho docentes participantes por grupo, garantizando representación de diferentes niveles educativos, áreas disciplinares y trayectorias profesionales en cada sesión grupal. Cada grupo focal tuvo una duración promedio de setenta y cinco minutos y siguió el protocolo establecido en el instrumento diseñado y validado previamente (ver Anexo D). Los encuentros grupales se desarrollaron en espacios amplios de la institución educativa con disposición circular de sillas que favorecía la interacción horizontal entre participantes. La investigadora asumió el rol de moderadora, facilitando la participación equitativa, promoviendo la profundización reflexiva y gestionando las dinámicas grupales para garantizar un clima de respeto mutuo y confianza colectiva durante el proceso dialógico desarrollado.

Los grupos focales iniciaron con un encuadre metodológico donde se explicaron los propósitos del encuentro, las reglas de participación, los principios éticos de confidencialidad y respeto a la diversidad de opiniones expresadas por los participantes. Posteriormente se desarrollaron las preguntas principales sobre factores de estrés compartidos, clima institucional

percibido colectivamente, prácticas colaborativas de apoyo mutuo y propuestas de mejora del bienestar docente. Las preguntas de sondeo permitieron profundizar en respuestas, solicitar ejemplos concretos y explorar dimensiones emergentes durante la interacción grupal (Tong et al., 2024). Los grupos focales fueron grabados en audio y video previa autorización de todos los participantes, permitiendo la transcripción textual posterior que preservó las interacciones dialógicas, las construcciones colectivas de significado y las dinámicas relacionales desarrolladas durante cada encuentro grupal. Los grupos focales finalizaron con una reflexión colectiva sobre aprendizajes compartidos y compromisos de transformación institucional para fortalecer el bienestar emocional docente.

Aplicación de la encuesta estructurada

La aplicación de las encuestas breves estructuradas se desarrolló mediante encuentros presenciales con los cuarenta docentes participantes durante horarios institucionales previamente acordados con las directivas de la institución educativa. La encuesta fue diseñada para ser completada en aproximadamente quince minutos, garantizando brevedad y respeto al tiempo limitado de los docentes participantes (ver Anexo A). La investigadora proporcionó instrucciones claras sobre el llenado del instrumento, aclaró dudas surgidas durante su completamiento y permaneció disponible para resolver inquietudes sin influir en las respuestas proporcionadas por los participantes. La encuesta incluía secciones de caracterización sociodemográfica y exploración de percepciones sobre factores de estrés, apoyo institucional y prácticas de autocuidado mediante escalas tipo Likert y preguntas de opción múltiple complementadas con espacios de respuesta abierta.

La aplicación presencial de las encuestas garantizó tasas de respuesta completas y minimizó datos faltantes que podrían comprometer la calidad del análisis posterior de la información recolectada. Los docentes completaron las encuestas de manera individual, sin presiones externas, en espacios cómodos y con privacidad suficiente para responder honestamente las preguntas formuladas sobre su bienestar emocional y salud mental (Hernández-Sampieri et al., 2014). La investigadora recolectó las encuestas completadas inmediatamente después de su diligenciamiento, verificando que todas las secciones estuvieran debidamente

respondidas y agradeció la participación de cada docente. Las encuestas fueron digitalizadas en una base de datos organizada que facilitó el procesamiento, análisis y triangulación de información cuantitativa con los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas y grupos focales. Esta triangulación metodológica fortaleció la validez y confiabilidad de los hallazgos del estudio sobre bienestar y salud mental docente en el contexto institucional específico estudiado.

3.3.2. Procesamiento de la Información.

El procesamiento de la información constituye el proceso mediante el cual los datos recolectados se transforman en evidencia analítica útil para los distintos actores del contexto educativo: docentes participantes, directivas institucionales, comunidad académica y tomadores de decisiones en políticas de bienestar docente. Este proceso trasciende la simple organización de datos y se configura como construcción de conocimiento sistemático que permite comprender profundamente el fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2014). El procesamiento implica operaciones analíticas sucesivas que extraen significados, identifican patrones recurrentes, establecen relaciones conceptuales y generan interpretaciones fundamentadas empíricamente. La transformación de datos en evidencia analítica garantiza que la información recolectada sea accesible, comprensible y aplicable para mejorar el bienestar y la salud mental docente en el contexto institucional específico estudiado.

La utilidad de la evidencia analítica generada mediante el procesamiento radica en su capacidad para informar decisiones institucionales, orientar estrategias de intervención, sensibilizar sobre problemáticas invisibilizadas y promover transformaciones fundamentadas en las voces reales de los docentes participantes. El procesamiento garantiza que las experiencias individuales narradas en entrevistas, las construcciones colectivas elaboradas en grupos focales y las percepciones cuantificadas en encuestas sean integradas coherentemente en un análisis comprensivo del fenómeno estudiado (Kvale y Brinkmann, 2022). Esta integración metodológica fortalece la validez de los hallazgos y su pertinencia para el contexto institucional específico. El procesamiento de la información respeta el enfoque participativo del estudio al involucrar a los docentes en la validación de categorías analíticas, la interpretación de hallazgos y la construcción de conclusiones aplicables a su realidad laboral y emocional cotidiana.

Etapas del procesamiento de la información

El procesamiento de la información se desarrolló mediante cuatro etapas metodológicas sucesivas: clasificación, codificación, interpretación y sistematización de la información obtenida mediante entrevistas, grupos focales y encuestas, garantizando coherencia con los objetivos e hipótesis del estudio doctoral. La etapa de clasificación organizó los datos según su fuente de procedencia, tipo de instrumento y temática abordada, facilitando su manejo sistemático durante el análisis posterior. La información de entrevistas fue clasificada por ejes temáticos: factores de estrés, impacto emocional, clima institucional, apoyo recibido y prácticas de autocuidado. La información de grupos focales fue clasificada por construcciones colectivas, consensos grupales y divergencias de perspectivas. La información de encuestas fue clasificada por variables sociodemográficas y dimensiones de bienestar exploradas mediante el instrumento aplicado.

La etapa de codificación asignó categorías conceptuales a segmentos significativos de información identificados en las transcripciones de entrevistas y grupos focales, mediante análisis de contenido temático. Los códigos emergieron inductivamente de los datos recolectados, respetando el lenguaje original de los participantes y sus marcos interpretativos propios (Denzin y Lincoln, 2018). Algunos códigos fueron definidos deductivamente desde el marco teórico sobre bienestar docente, salud mental y neuroeducación. La codificación permitió identificar patrones recurrentes, experiencias compartidas y dimensiones relevantes del fenómeno estudiado. La etapa de interpretación construyó significados sobre los códigos identificados, estableciendo relaciones conceptuales, explicaciones comprensivas y comprensión profunda del bienestar docente. La etapa de sistematización organizó los hallazgos interpretados en estructuras coherentes que facilitaron su comunicación, aplicación y validación con los docentes participantes y la comunidad educativa institucional.

Herramientas metodológicas para el procesamiento

Las herramientas metodológicas utilizadas para el procesamiento de la información incluyeron matrices categoriales y software de análisis cualitativo que facilitaron la organización sistemática, codificación rigurosa y análisis profundo de los datos recolectados durante el trabajo de campo investigativo. Las matrices categoriales fueron diseñadas como herramientas analíticas

que organizan información según dimensiones conceptuales, permitiendo identificar convergencias, divergencias y patrones emergentes en las experiencias docentes. Se elaboraron matrices temáticas para cada eje explorado: factores de estrés laboral, clima institucional, apoyo percibido, prácticas de autocuidado y expectativas de bienestar. Estas matrices facilitaron la comparación sistemática de información entre participantes, la identificación de frecuencias de códigos y la visualización de relaciones conceptuales relevantes para el estudio doctoral desarrollado.

El *software* de análisis cualitativo Atlas. Ti fue empleado para procesar las transcripciones textuales de entrevistas y grupos focales, facilitando la codificación sistemática, el análisis de coocurrencias y la generación de reportes de frecuencia de códigos identificados. Este *software* permitió gestionar eficientemente el volumen considerable de información textual generada por cuarenta entrevistas individuales y seis grupos focales desarrollados durante el trabajo de campo (Tong et al., 2024). Las funcionalidades de Atlas. Ti facilitaron la organización de códigos en familias conceptuales, la elaboración de redes semánticas que visualizan relaciones entre categorías y la consulta rápida de citas textuales que evidencian los hallazgos presentados. El software garantizó trazabilidad del proceso analítico, permitiendo documentar cada decisión metodológica tomada durante la codificación, interpretación y sistematización de la información recolectada sobre bienestar y salud mental docente en el contexto institucional estudiado.

Garantía de validez y confiabilidad mediante triangulación

La validez y confiabilidad de los resultados del procesamiento de la información se garantizó mediante la triangulación de fuentes y la validación participativa, estrategias metodológicas fundamentales en investigación cualitativa. La triangulación de fuentes integró información obtenida mediante tres técnicas diferentes: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas breves estructuradas, permitiendo contrastar, complementar y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado desde múltiples perspectivas metodológicas (Denzin y Lincoln, 2018). Esta triangulación permitió verificar que los hallazgos identificados mediante una técnica fueran confirmados o matizados por información obtenida mediante otras técnicas, fortaleciendo la credibilidad de las interpretaciones construidas. La convergencia de hallazgos

entre diferentes fuentes aumentó la confianza en la validez de las conclusiones presentadas sobre el bienestar y la salud mental docente.

La validación participativa involucró a los docentes participantes en la verificación de categorías analíticas, la interpretación de hallazgos y la construcción de conclusiones aplicables a su realidad institucional específica. Se desarrollaron dos sesiones de validación participativa donde se presentaron los hallazgos preliminares del procesamiento de la información y se solicitó retroalimentación crítica de los docentes sobre la pertinencia, precisión y completitud de las interpretaciones construidas (Kemmis et al., 2014). Los docentes confirmaron que las categorías analíticas reflejaban fielmente sus experiencias vividas, validaron las relaciones conceptuales establecidas entre dimensiones del bienestar y aportaron matices interpretativos que enriquecieron el análisis final presentado. Esta validación participativa fortaleció la credibilidad del estudio y garantizó que los hallazgos representaran auténticamente las voces, experiencias y significados construidos por los docentes participantes sobre su bienestar emocional y salud mental en el contexto educativo donde se desempeñan profesionalmente.

Efectividad de las estrategias de procesamiento empleadas

El nivel de efectividad de las estrategias empleadas para el procesamiento de la información fue alto, evidenciado por la capacidad de generar hallazgos comprensivos, contextualizados y aplicables que contribuyeron a visibilizar la realidad emocional y laboral de los docentes participantes. Las estrategias de clasificación temática permitieron organizar eficientemente el volumen considerable de información recolectada, facilitando su análisis sistemático sin perder la riqueza narrativa de las experiencias individuales compartidas. Las estrategias de codificación inductiva y deductiva permitieron identificar dimensiones relevantes del fenómeno estudiado, articulando los marcos interpretativos de los participantes con los conceptos teóricos del estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014). Las estrategias de interpretación comprensiva permitieron construir explicaciones profundas sobre los factores que configuran el bienestar docente en el contexto institucional específico estudiado.

Las estrategias de sistematización facilitaron la comunicación clara de hallazgos a diferentes audiencias: comunidad académica mediante publicaciones científicas, comunidad

educativa mediante presentaciones institucionales y tomadores de decisiones mediante informes técnicos con recomendaciones fundamentadas empíricamente. La efectividad de las estrategias de procesamiento se evidenció también en su capacidad para visibilizar realidades emocionales y laborales que permanecían invisibilizadas o naturalizadas en el contexto institucional (Kvale y Brinkmann, 2022). El procesamiento permitió documentar sistemáticamente la sobrecarga laboral experimentada por los docentes, la comunicación institucional deficiente, la falta de empatía en el clima laboral y la insuficiencia de apoyos institucionales para el manejo del estrés. Esta visibilización fundamentada empíricamente sensibilizó a las directivas institucionales sobre la necesidad urgente de implementar estrategias sistemáticas de bienestar y salud mental docente en la institución educativa estudiada.

Contribución a la visibilización de la realidad docente

El procesamiento de la información contribuyó significativamente a visibilizar la realidad emocional y laboral de los docentes, transformando experiencias individuales aisladas en evidencia colectiva documentada que demanda atención institucional y transformación sistémica. La visibilización implica hacer evidente lo que permanece oculto, naturalizado o minimizado en las dinámicas institucionales cotidianas. El procesamiento permitió documentar que el estrés docente no es responsabilidad individual, sino problemática institucional que requiere intervenciones estructurales (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). La evidencia analítica generada demostró que factores organizacionales modificables como la sobrecarga administrativa, la comunicación deficiente y la ausencia de reconocimiento profesional impactan negativamente el bienestar emocional docente. Esta visibilización fundamentada empíricamente desplaza la responsabilidad del estrés desde el individuo hacia las condiciones institucionales que lo generan.

La visibilización de la realidad docente mediante el procesamiento riguroso de la información fortaleció la legitimidad de las demandas de bienestar expresadas por los participantes y generó compromiso institucional con la implementación de transformaciones necesarias. Los hallazgos procesados y sistematizados proporcionaron argumentos fundamentados empíricamente para justificar la inversión institucional en programas de bienestar docente, políticas de reducción de carga administrativa y estrategias de mejora del clima

organizacional (Dancis y Warren, 2023). La visibilización contribuyó también a validar las experiencias emocionales de los docentes, reconociendo públicamente las dificultades enfrentadas y valorando socialmente la complejidad emocional del trabajo pedagógico. Esta validación colectiva fortalece la identidad profesional docente y promueve culturas institucionales que priorizan el cuidado emocional como condición necesaria para la calidad educativa y la sostenibilidad de la profesión docente en contextos educativos contemporáneos desafiantes.

Clasificación y organización inicial de datos

La clasificación y organización inicial de datos constituyó el primer paso del procesamiento de la información, estableciendo las bases para análisis posteriores más profundos y complejos. Las transcripciones textuales de las cuarenta entrevistas semiestructuradas fueron organizadas en archivos individuales identificados con códigos que protegían el anonimato de los participantes. Cada archivo incluyó información contextual básica: código del participante, fecha de realización, duración de la entrevista y observaciones metodológicas relevantes documentadas en notas de campo. Las transcripciones de los seis grupos focales fueron organizadas preservando la dinámica de interacción grupal, identificando a cada participante mediante códigos anónimos que permitían rastrear sus intervenciones a lo largo del encuentro (Tong et al., 2024). Esta organización facilitó análisis posteriores de construcciones colectivas de significado y dinámicas relacionales desarrolladas durante los encuentros grupales.

Los datos de las cuarenta encuestas breves estructuradas fueron organizados en una base de datos Excel que facilitó análisis cuantitativos complementarios de frecuencias, promedios y distribuciones de respuestas según variables sociodemográficas de los participantes. La base de datos incluyó columnas para cada variable explorada: factores de estrés identificados, intensidad percibida, frecuencia de apoyo institucional recibido, tipos de prácticas de autocuidado empleadas y efectividad percibida de dichas prácticas. Esta organización estructurada facilitó la generación de gráficos descriptivos, tablas de frecuencia y visualizaciones que complementaron el análisis cualitativo profundo desarrollado mediante codificación temática (Hernández-Sampieri et al., 2014). La clasificación y organización inicial garantizó que toda la información recolectada

estuviera disponible, accesible y preparada para las etapas posteriores de codificación, interpretación y sistematización desarrolladas durante el procesamiento exhaustivo de la información obtenida en el trabajo de campo investigativo.

Codificación temática de la información cualitativa

La codificación temática de la información cualitativa constituyó el proceso analítico central del procesamiento, mediante el cual se identificaron, nombraron y organizaron los temas recurrentes presentes en las transcripciones de entrevistas y grupos focales. La codificación siguió un enfoque mixto que combinó estrategias inductivas y deductivas. La codificación inductiva permitió que los códigos emergieran directamente de los datos, respetando el lenguaje original de los participantes y sus marcos interpretativos propios sobre el bienestar y la salud mental docente. La codificación deductiva aplicó categorías conceptuales derivadas del marco teórico sobre estrés laboral, burnout, inteligencia emocional y bienestar docente (Denzin y Lincoln, 2018). Esta combinación metodológica garantizó equilibrio entre apertura a hallazgos emergentes inesperados y articulación con conocimiento científico previo sobre el fenómeno estudiado en contextos educativos diversos.

El proceso de codificación se desarrolló mediante lecturas sucesivas de las transcripciones textuales, identificando segmentos de información significativos que fueron etiquetados con códigos descriptivos breves y precisos. Los códigos iniciales fueron agrupados en categorías temáticas más amplias mediante análisis de similitudes conceptuales y relaciones semánticas entre ellos. Se identificaron cinco categorías temáticas principales: factores generadores de estrés laboral, impacto emocional del estrés, clima institucional y relaciones interpersonales, apoyo institucional percibido y prácticas personales de autocuidado. Cada categoría temática incluyó subcategorías específicas que refinaron la comprensión de dimensiones particulares del fenómeno estudiado (Kvale y Brinkmann, 2022). La codificación temática fue documentada en matrices analíticas que facilitaron la consulta sistemática de códigos, la identificación de frecuencias y la generación de reportes que sustentaron los hallazgos presentados en el estudio doctoral sobre bienestar y salud mental docente en el contexto institucional estudiado.

Interpretación comprensiva de hallazgos

La interpretación comprensiva de hallazgos constituyó la etapa del procesamiento donde se construyeron significados profundos sobre los códigos y categorías identificadas, estableciendo relaciones conceptuales, explicaciones comprensivas y comprensión holística del fenómeno estudiado. La interpretación trascendió la descripción de lo manifestado por los participantes y buscó comprender los significados subyacentes, las contradicciones presentes, los silencios reveladores y las implicaciones prácticas de las experiencias narradas. La interpretación articuló los hallazgos empíricos con el marco teórico del estudio, dialogando críticamente con la literatura científica sobre bienestar docente, neuroeducación y salud mental organizacional (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Esta articulación teórico-empírica fortaleció la fundamentación académica de las interpretaciones construidas y su contribución al conocimiento científico sobre el fenómeno estudiado en contextos educativos latinoamericanos contemporáneos.

La interpretación comprensiva fue validada participativamente mediante sesiones de socialización de hallazgos preliminares con los docentes participantes, quienes proporcionaron retroalimentación crítica sobre la pertinencia, precisión y completitud de las interpretaciones construidas. Los docentes confirmaron que las interpretaciones reflejaban fielmente sus experiencias vividas, validaron las explicaciones propuestas sobre los factores que configuran su bienestar emocional y aportaron matices interpretativos que enriquecieron el análisis final presentado (Kemmis et al., 2014). La interpretación comprensiva permitió identificar que el bienestar docente es un fenómeno multi determinado por factores personales, relacionales, institucionales y contextuales que interactúan dinámicamente. Esta comprensión holística fundamentó el diseño de la estrategia neuroemocional propuesta, que integra intervenciones en múltiples niveles para fortalecer el bienestar y la salud mental docente de manera sistémica, situada y sostenible en el contexto educativo específico estudiado en Teusaquillo, Bogotá, Colombia.

Sistematización y comunicación de resultados

La sistematización y comunicación de resultados constituyó la etapa final del procesamiento donde los hallazgos interpretados fueron organizados en estructuras coherentes

que facilitaron su comprensión, aplicación y validación con diferentes audiencias interesadas. La sistematización implicó la elaboración de tablas descriptivas, gráficos ilustrativos, redes semánticas conceptuales y narrativas analíticas que sintetizaban los hallazgos principales del estudio sobre bienestar y salud mental docente. Se elaboró la Tabla 7 que presenta los principales factores generadores de estrés y su impacto emocional, la Tabla 11 que describe la percepción del ambiente laboral, y la Tabla 14 que reporta frecuencias de códigos asociados a factores de estrés identificados mediante análisis en Atlas. Ti (Hernández-Sampieri et al., 2014). Estas tablas facilitaron la visualización sintética de hallazgos complejos y su comunicación efectiva a la comunidad educativa y académica interesada.

La comunicación de resultados se desarrolló mediante múltiples estrategias adaptadas a diferentes audiencias y propósitos. Se elaboraron presentaciones institucionales para socializar hallazgos con docentes participantes y directivas de la institución educativa, empleando lenguaje accesible, visualizaciones claras y recomendaciones prácticas fundamentadas empíricamente. Se elaboraron artículos científicos para comunicar hallazgos a la comunidad académica, empleando lenguaje técnico, argumentación rigurosa y articulación con literatura científica internacional sobre bienestar docente. Se elaboraron informes técnicos para tomadores de decisiones en políticas educativas, presentando evidencia documentada sobre la necesidad de invertir en programas sistemáticos de bienestar y salud mental docente (Dancis y Warren, 2023). Esta comunicación diferenciada garantizó que los hallazgos del estudio fueran accesibles, comprensibles y aplicables para transformar las condiciones institucionales que afectan el bienestar emocional docente en el contexto educativo estudiado y en contextos similares.

Evidencias documentales y trazabilidad metodológica

Los anexos del estudio incluyen evidencias documentales exhaustivas que respaldan la trazabilidad y transparencia metodológica del procesamiento de la información: registros originales de datos, transcripciones textuales completas, matrices analíticas y gráficos descriptivos generados durante el análisis. El Anexo E presenta ejemplos de transcripciones textuales de entrevistas semiestructuradas que documentan las voces originales de los docentes participantes sobre sus experiencias de estrés, bienestar y autocuidado. El Anexo 6 presenta

transcripciones de grupos focales que evidencian las construcciones colectivas de significado desarrolladas durante los encuentros grupales. El Anexo 7 incluye evidencias fotográficas del trabajo de campo que documentan visualmente los procesos de aplicación de instrumentos y las sesiones de validación participativa desarrolladas (Tong et al., 2024). Estas evidencias documentales permiten verificar la rigurosidad metodológica del procesamiento de la información desarrollado durante el estudio doctoral.

Las matrices categoriales elaboradas durante la codificación temática están disponibles como material complementario, documentando cada código identificado, su definición operacional, ejemplos de citas textuales que lo ilustran y frecuencia de aparición en las transcripciones analizadas. Los reportes generados mediante Atlas. Ti están documentados en tablas presentadas en el capítulo de resultados, incluyendo frecuencias de códigos, análisis de coocurrencias y redes semánticas que visualizan relaciones conceptuales entre categorías analíticas. Esta documentación exhaustiva garantiza la auditabilidad del proceso analítico, permitiendo que otros investigadores verifiquen la fundamentación empírica de los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones presentadas (Hernández-Sampieri et al., 2014). La trazabilidad metodológica fortalece la credibilidad del estudio y su contribución al conocimiento científico sobre bienestar y salud mental docente en contextos educativos latinoamericanos, estableciendo estándares de rigor metodológico para futuras investigaciones sobre esta temática relevante para la calidad educativa y la sostenibilidad de la profesión docente contemporánea.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos

El análisis de los resultados constituye una fase esencial dentro del proceso investigativo, ya que permite interpretar de manera sistemática la información obtenida y vincularla con los objetivos, hipótesis y fundamentos teóricos del estudio. En este apartado se presenta un cuadro comparativo que sintetiza los principales hallazgos derivados de la aplicación de los instrumentos, contrastándolos con los aportes conceptuales y metodológicos que sustentan la investigación. Dicho análisis busca evidenciar no solo la coherencia entre los datos recolectados y las categorías teóricas de referencia, sino también el valor empírico y práctico de los resultados para el contexto educativo del Colegio Glenn Doman. La comparación entre los hallazgos

permite identificar regularidades, divergencias y aportes innovadores que enriquecen la comprensión del bienestar y la salud mental docente desde un enfoque participativo, donde los actores educativos se constituyen en coautores del conocimiento. En consecuencia, este apartado no se limita a la exposición descriptiva de resultados, sino que promueve una reflexión interpretativa que integra teoría y práctica, orientada al fortalecimiento de la cultura institucional y al desarrollo de estrategias sostenibles de acompañamiento emocional y profesional para los docentes participantes.

Tabla 3 Análisis de resultados

| Instrumento | Hallazgos | Aporte investigativo |
|--------------------------------|--|---|
| Entrevista Semiestructurada | Se identifican como principales causas de estrés laboral en docentes la sobrecarga administrativa (como llenar documentación), conflictos con estudiantes (indicaciones) y padres que no colaboran ni respetan tiempos, además de llamadas de atención públicas por directivos. El impacto en el bienestar emocional es profundo, generando deseos de aislamiento, cansancio mental, agotamiento, explosiones y alteraciones emocionales variadas. El ambiente laboral es percibido como poco empático y desinteresado, con falta de apoyo real. Los apoyos institucionales recibidos son escasos y poco continuos, aunque se valora la capacitación y algunas actividades de integración. Los docentes buscan mayor claridad en directrices y más respeto en el entorno laboral, así como más estrategias para manejo del estrés. | La entrevista aporta un diagnóstico claro desde la voz de los docentes sobre las principales fuentes de estrés laboral y su repercusión emocional, lo que permite orientar la elaboración de instrumentos de evaluación y la planificación de intervenciones específicas para mitigar estos factores en la práctica educativa. Este instrumento fundamental la identificación de variables clave para la investigación y la intervención en bienestar docente |
| Grupo Focal | Aporta una mirada profunda cualitativa del impacto del estrés en dimensiones emocionales y cognitivas, manifestando que el desgaste emocional se expresa en cansancio, episodios de explosiones emocionales, preocupación e impaciencia. El estrés afecta la concentración y la regulación emocional, aumentando la subjetividad de la experiencia docente. La dimensión institucional revela fallos en comunicación, carga laboral excesiva y ausencia de programas de salud ocupacional adecuados. A nivel personal, los docentes dependen de hobbies y autocuidado para manejar el estrés, aunque reconocen la complejidad de separar lo laboral | Proporciona un análisis multidimensional que conecta la vivencia emocional personal con el contexto institucional, mostrando la interacción compleja entre factores internos y externos en la generación y manejo del estrés. Esto enriquece el marco conceptual de la investigación, apoyando el diseño de programas neuroemocionales integrales que consideren tanto el |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| | de lo personal. Además, se destaca la falta de espacios concretos para apoyo emocional institucional y la necesidad de flexibilizar la autoridad y mejorar las relaciones dentro de la planta docente. | entorno como la experiencia subjetiva del docente. Su aporte clave está en humanizar los datos y facilitar una intervención más contextualizada y sensible a la realidad vivida. |
| Encuesta Semiestructurada | Expone que el apoyo entre colegas es mínimo y variable, destacando la poca empatía y colaboración real en momentos de dificultad. Las acciones institucionales existentes (charlas, pausas activas, capacitaciones) son valoradas pero insuficientes y poco integradas en un plan coherente. Se observa que el trabajo afecta significativamente el equilibrio personal y familiar, y que hay pocos espacios formales para la expresión emocional, lo que lleva a los docentes a buscar apoyo en ámbitos informales como compañeros o rectoría. Los factores generadores de agotamiento incluyen estrés, presión de padres, diversidad de actividades y niños con conductas agresivas. Se identifica la urgencia de mejores estrategias para organizar el tiempo, reducir carga laboral y ofrecer espacios de des estrés y convivencia. Los mensajes hacia la institución resaltan la necesidad de empatía y reconocimiento del componente humano en la labor docente. | Refuerza cuantitativamente hallazgos de limitaciones en el apoyo social y organizacional, confirmando la falta de estrategias institucionales integrales para el bienestar emocional de los docentes. Su aporte radica en validar la necesidad urgente de intervenciones que incluyan mejoras organizativas, promoción del equilibrio trabajo-familia y espacios para la expresión emocional. Además, enfatiza la importancia del reconocimiento institucional y la empatía como factores protectores frente al estrés. Esto orienta las recomendaciones para la formulación de políticas y programas institucionales más sensibles y efectivos. |

Nota: La tabla presenta un análisis comparativo de los resultados obtenidos a partir de los tres instrumentos aplicados entrevista semiestructurada, grupo focal y encuesta semiestructurada en el marco del estudio sobre bienestar y salud mental docente en el Colegio Glenn Doman

Perfil sociodemográfico de los docentes participantes

Una caracterización detallada de la muestra participante se ha elaborado para contextualizar los hallazgos de la investigación, como se puede observar en la Tabla 4. La composición del grupo de 40 educadores, predominantemente femenino, refleja una tendencia generalizada en el sector educativo. Se invirtieron esfuerzos en agrupar la información demográfica para ofrecer una panorámica clara; de este modo, se evidencia que una porción mayoritaria del personal docente se encuentra en una etapa de madurez profesional, con más de la

mitad de los participantes situados en el rango de edad de 41 a 50 años. Adicionalmente, los datos sobre la permanencia en la institución fueron organizados, revelándose una distribución bastante equilibrada en los distintos rangos de antigüedad. Este balance entre personal con menor y mayor trayectoria en el colegio sugiere una interesante dinámica de renovación y experiencia que enriquece el ambiente laboral, un factor que fue explorado en las fases cualitativas de este estudio.

Tabla 4. Perfil sociodemográfico de los docentes participantes

| Característica Demográfica | Categoría | Frecuencia (n) | Porcentaje (%) |
|-----------------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|
| Sexo | Femenino | 34 | 85.0% |
| | Masculino | 6 | 15.0% |
| Rango de Edad (años) | 18-30 | 7 | 17.5% |
| | 31-40 | 8 | 20.0% |
| | 41-50 | 21 | 52.5% |
| | 51+ | 4 | 10.0% |
| Años de Experiencia | Menos de 1 año | 9 | 22.5% |
| | 1 a 5 años | 10 | 25.0% |
| | 6 a 10 años | 11 | 27.5% |
| | 11 a 20 años | 4 | 10.0% |
| | Más de 20 años | 4 | 10.0% |
| | No refiere | 2 | 5.0% |

Nota: La tabla resume las características demográficas de los docentes que participaron en el estudio, elaborada a partir de los datos recopilados en los instrumentos de diagnóstico.

Una síntesis de los elementos que generan tensión y sus repercusiones en la esfera afectiva del profesorado se presenta en la Tabla 5. Para comprender la complejidad del malestar docente, las respuestas cualitativas fueron categorizadas en tres fuentes principales de estrés. En primer lugar, la sobrecarga laboral y administrativa emerge como un factor preponderante, incluyendo la acumulación de trabajo y la falta de tiempo, lo cual fue reiteradamente mencionado por los educadores. A continuación, las dinámicas interpersonales, que abarcan desde una comunicación deficiente hasta la falta de empatía entre colegas y el trato con padres de familia, se identificaron como una segunda fuente significativa de tensión. Los desafíos inherentes a la gestión del aula, como el manejo de la indisciplina y la atención a una población estudiantil diversa, constituyen la tercera categoría de estresores. El impacto de estos factores se manifiesta

en respuestas emocionales que van desde el agotamiento y el aislamiento hasta la irritabilidad y la desmotivación, afectando profundamente el equilibrio personal.

Tabla 5. Principales factores generadores de estrés y su impacto emocional

| Categoría del Factor Estresor | Descriptorios Clave | Impacto Emocional Asociado |
|---|---|---|
| Sobrecarga Laboral y Administrativa | - Acumulación de trabajo y documentación. - Funciones adicionales a las pedagógicas. - Falta de tiempo para la planificación y el descanso. | · Agotamiento mental y físico. · Ansiedad y preocupación constante. · Sensación de sobrecarga emocional. |
| Relaciones Interpersonales y Comunicación | - Falta de comunicación asertiva y empatía. - Llamados de atención en público. - Conflictos con padres de familia y colegas. | · Irritabilidad y frustración. · Sentimientos de tristeza y desmotivación. · Baja moral y perturbación de actividades. |
| Gestión del Aula y de los Estudiantes | - Indisciplina y ruido excesivo. - Dificultad para captar la atención de los estudiantes. - Falta de colaboración de los padres en el proceso. | · Cansancio y desgaste emocional. · Necesidad de aislamiento para recuperarse. · Desesperanza frente a la falta de apoyo. |

Nota. La tabla categoriza los factores de estrés y sus consecuencias emocionales, sintetizando los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas y grupos focales.

El análisis de la experiencia emocional docente, correspondiente al primer objetivo específico, revela una marcada dualidad afectiva en el ejercicio profesional, donde la vocación y el compromiso coexisten con tensiones derivadas de la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento y las exigencias institucionales. Esta dualidad emocional se expresa en

sentimientos de satisfacción y orgullo frente al impacto educativo logrado, pero también en frustración, agotamiento y ansiedad ante las condiciones adversas del entorno escolar. Tal como sostienen Rojas y Martínez (2021), las emociones en la docencia no son elementos accesorios, sino dimensiones constitutivas que median la relación entre el sujeto y su práctica pedagógica, determinando su sentido de realización o desgaste. En esa misma línea, García y López (2023) afirman que la gestión emocional adecuada permite a los docentes mantener la motivación, la empatía y la resiliencia necesarias para sostener su labor en contextos de alta demanda. En consecuencia, la dualidad emocional en la práctica docente no solo refleja las tensiones del contexto institucional, sino también la capacidad del profesorado para reinterpretar sus vivencias, equilibrar sus estados internos y transformar las dificultades en oportunidades de crecimiento personal y profesional.

Una marcada dicotomía emocional caracteriza la experiencia profesional de los educadores en la institución, donde coexisten sentimientos profundamente gratificantes con estados de considerable agotamiento. Se ha observado que, por un lado, la vocación, el orgullo profesional y la alegría derivada del vínculo con los estudiantes actúan como pilares motivacionales. Por otro lado, una carga emocional y laboral considerable, junto con la falta de espacios para el autocuidado, genera sistemáticamente sensaciones de cansancio, estrés y frustración. Esta tensión entre el afecto y el desgaste se manifiesta de manera particular en cada nivel educativo, reflejando los desafíos específicos que enfrentan los docentes en las distintas etapas del desarrollo estudiantil y las diferentes presiones institucionales. Dicha coexistencia de estados anímicos opuestos configura un panorama complejo que evidencia la necesidad de estrategias de bienestar que atiendan integralmente la salud mental del cuerpo docente.

En el ciclo de preescolar, una intensa mezcla de amor y agotamiento emocional constante define la vivencia diaria. Una fuente inagotable de emociones positivas, como la ternura y el entusiasmo, es alimentada por el afecto espontáneo de los niños y la satisfacción de presenciar sus logros de aprendizaje. Sin embargo, este mismo entorno demanda una entrega afectiva y una contención tan elevadas que frecuentemente conducen al cansancio, la ansiedad y la frustración, especialmente al manejar comportamientos desafiantes o al sentir una falta de respaldo por parte de las familias. La sobrecarga sensorial y la necesidad ininterrumpida de atención emocional

fueron identificadas como los principales desencadenantes de este desgaste. Por consiguiente, la jornada laboral de estos profesionales se convierte en un acto de equilibrio constante, donde el corazón se siente pleno por la conexión genuina, pero el cuerpo y la mente resienten una fatiga emocional acumulada.

Para los docentes de primaria, la dualidad emocional se articula en torno al eje de la responsabilidad y la presión por los resultados. Por una parte, experimentan un profundo orgullo y una gran satisfacción al conectar exitosamente con los estudiantes y guiarlos en su desarrollo académico y personal. No obstante, este compromiso se ve contrapuesto por un estrés significativo y una tensión constante, derivados de la necesidad de cumplir con extensas planificaciones, evaluaciones y el acompañamiento a las familias. El equilibrio entre enseñar con emoción y, al mismo tiempo, cumplir con metas cuantitativas es percibido como un desafío difícil de sostener. Se identificó que la sobrecarga de tareas administrativas y los conflictos interpersonales, ya sea con estudiantes o sus familias, son los catalizadores primordiales de las emociones negativas que dificultan el bienestar.

El personal docente de bachillerato enfrenta una dualidad marcada por emociones más contenidas y complejas, donde la satisfacción intelectual choca frontalmente con la desmotivación. El orgullo profesional y la gratificación que emergen al observar los resultados académicos y el desarrollo crítico de los adolescentes constituyen el lado positivo de su labor. De manera inversa, se generan profundos sentimientos de frustración, preocupación e incluso soledad emocional ante la apatía o el desinterés de algunos estudiantes, así como por la intensa presión académica y la percepción de una escasa valoración de su trabajo. Muchos educadores de este nivel han desarrollado mecanismos para controlar o esconder sus emociones, lo que a menudo resulta en una considerable fatiga mental. Este panorama subraya un desgaste cognitivo vinculado a la sensación de que los esfuerzos pedagógicos no siempre generan el impacto esperado.

Principales factores generadores de estrés y agotamiento emocional

El análisis de los datos recopilados a través de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y las encuestas de diagnóstico revela una serie de factores recurrentes que actúan

como los principales catalizadores del estrés y el agotamiento emocional entre los docentes del Colegio Glenn Doman. Estos elementos, vinculados tanto a la dinámica institucional como a las interacciones interpersonales, configuran un panorama de desgaste profesional que impacta directamente en el bienestar del personal educativo. La sobrecarga de trabajo y la gestión del tiempo emergen como las causas más citadas de estrés. Adicionalmente, se identificaron problemas en la comunicación institucional y las relaciones entre colegas como elementos que contribuyen significativamente al malestar emocional.

La sobrecarga laboral es el factor más prominente. Los docentes manifestaron sentir una presión constante debido a la acumulación de tareas, la exigencia de cumplir con múltiples actividades en plazos ajustados y el exceso de documentación y trabajo en plataformas. Esta percepción es transversal a todos los instrumentos, donde se menciona la "acumulación de trabajo", la "sobrecarga laboral", las "múltiples actividades a realizar" y la dificultad para completar todas las tareas durante la jornada, lo que obliga a llevar trabajo a casa. Esta situación no solo genera agotamiento físico y mental, sino que también interfiere con el equilibrio entre la vida personal y laboral, como lo expresó una docente al señalar que el cansancio del trabajo repercute en sus relaciones familiares.

Un segundo factor crítico es la comunicación deficiente y la falta de empatía en el ambiente laboral. Los participantes señalaron que la comunicación no asertiva, la falta de claridad en las instrucciones y la información entregada a última hora son fuentes importantes de estrés. Esta percepción se complementa con la sensación de "falta de empatía y calidez humana" entre compañeros y la existencia de indiferencia en las relaciones. En los grupos focales, se destacó que un clima de cooperación y apoyo favorece el bienestar, mientras que la rigidez de las normas y la escasa comunicación generan frustración. La necesidad de una comunicación "más directa" y de "escucha activa" fue una demanda constante para mejorar el clima institucional.

El manejo de la disciplina y la relación con los padres de familia también constituyen una fuente considerable de tensión. Los docentes reportaron estrés derivado de la indisciplina de los estudiantes, el manejo de casos disciplinarios complejos y el comportamiento "disruptivo" de alumnos con múltiples diagnósticos. A esto se suma la difícil interacción con los padres, mencionando el "irrespeto" por parte de ellos, la falta de colaboración y la presión que ejercen

por los resultados académicos. Una docente expresó su frustración ante padres que no asumen la responsabilidad por la conducta de sus hijos, lo que incrementa la carga emocional del educador.

El impacto de estos factores estresantes en el bienestar personal de los docentes es profundo y se manifiesta de diversas maneras. El agotamiento emocional y mental es la consecuencia más reportada, descrita como "cansancio mental", "fatiga emocional" y la sensación de estar "emocionalmente agotado al final de la jornada". Este estado se traduce frecuentemente en irritabilidad, llevando a los docentes a "explotar con las personas que no deben". Una estrategia de afrontamiento recurrente es la necesidad de aislamiento, manifestada en el deseo de apartarse para manejar la sobrecarga emocional. A continuación, se presentan las tablas de concurrencia de códigos que cuantifican la frecuencia de los principales factores de estrés identificados en las entrevistas semiestructuradas.

Tabla 6. Frecuencia de códigos asociados a la sobrecarga laboral

| Código | Frecuencia |
|---|-------------------|
| Acumulación de trabajo / Sobrecarga laboral | 17 |
| Falta de tiempo / Poco tiempo disponible | 8 |
| Funciones / Actividades adicionales | 3 |
| Exceso de documentación | 1 |

Nota. La tabla muestra la frecuencia de mención de los principales factores de estrés relacionados con la carga de trabajo en las entrevistas semiestructuradas a 40 docentes.

La Tabla 6 presenta la frecuencia de aparición de los códigos vinculados con la *sobrecarga laboral* identificados en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuarenta docentes. Los resultados evidencian que el código con mayor recurrencia corresponde a la acumulación de trabajo y sobrecarga laboral con diecisiete menciones, lo cual refleja una percepción generalizada de saturación en las tareas asignadas y una gestión ineficiente del tiempo institucional. En segundo lugar, la categoría falta de tiempo o poco tiempo disponible aparece en ocho ocasiones, lo que indica que los docentes experimentan dificultades para equilibrar sus responsabilidades académicas, administrativas y personales. Por su parte, las funciones o actividades adicionales fueron mencionadas tres veces, lo que sugiere que la asignación de tareas

fuera de las funciones docentes incrementa la presión laboral. Finalmente, el exceso de documentación obtuvo una frecuencia mínima de una mención, aunque representa un síntoma del exceso burocrático en la gestión educativa. En conjunto, estos resultados confirman que la carga de trabajo constituye uno de los principales factores de estrés docente, afectando directamente el bienestar emocional y la percepción de calidad de vida laboral dentro del entorno escolar.

Tabla 7. Frecuencia de códigos asociados a la comunicación y el clima laboral

| Código | Frecuencia |
|--|-------------------|
| Falta de comunicación / Comunicación no asertiva | 11 |
| Falta de empatía entre compañeros | 4 |
| Llamados de atención en público | 3 |

Nota. La tabla muestra la frecuencia de mención de los factores de estrés vinculados a la dinámica relacional y comunicativa en la institución, según las entrevistas.

La Tabla 7 presenta los resultados correspondientes a los códigos relacionados con la comunicación y el clima laboral, identificados en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes participantes. Los datos reflejan que la falta de comunicación o comunicación no asertiva fue el factor más recurrente, con once menciones, lo que evidencia una dificultad significativa en los procesos de interacción institucional, especialmente en la transmisión clara, respetuosa y empática de la información. En segundo lugar, la falta de empatía entre compañeros aparece con cuatro registros, lo que sugiere que las relaciones interpersonales dentro del entorno laboral se ven afectadas por escasa colaboración y comprensión mutua. Finalmente, el código llamados de atención en público se presenta tres veces, señalando prácticas de comunicación vertical que vulneran la confianza y la autoestima del personal docente. En conjunto, los resultados muestran que los problemas comunicativos y la ausencia de empatía deterioran el clima laboral, generando tensiones emocionales que influyen negativamente en el bienestar y la salud mental del profesorado, además de afectar la cohesión institucional y la calidad del ambiente educativo.

Tabla 8. *Frecuencia de códigos asociados a la interacción con estudiantes y familias*

| Código | Frecuencia |
|---|-------------------|
| Indisciplina / Comportamiento de estudiantes | 4 |
| Relación con padres de familia (irrespeto, no colaboración) | 4 |
| Manejo de casos disciplinarios | 1 |

Nota. La tabla presenta la frecuencia de mención de los estresores derivados de la interacción directa con la comunidad educativa en las entrevistas realizadas.

La Tabla 8 muestra la frecuencia de los códigos relacionados con la interacción con estudiantes y familias, evidenciando los principales factores de estrés derivados de las dinámicas relacionales en la comunidad educativa. Los resultados indican que los códigos indisciplina o comportamiento de estudiantes y relación con padres de familia (caracterizada por irrespeto o falta de colaboración) presentan igual frecuencia con cuatro menciones cada uno, lo que sugiere que las tensiones en la convivencia escolar y la comunicación con las familias constituyen focos significativos de desgaste emocional para el profesorado. Estos hallazgos reflejan la necesidad de fortalecer estrategias institucionales de mediación y gestión socioemocional tanto en el aula como en los espacios de diálogo con las familias. Por su parte, el manejo de casos disciplinarios fue mencionado una sola vez, lo que indica que, aunque menos recurrente, esta situación también contribuye a la carga emocional del docente. En conjunto, los resultados revelan que los desafíos conductuales y comunicativos dentro del entorno educativo impactan directamente el bienestar docente, haciendo imprescindible el diseño de estrategias neuroemocionales que promuevan relaciones más respetuosas, colaborativas y emocionalmente saludables entre todos los actores escolares.

El análisis de los factores contextuales y las necesidades de apoyo, en correspondencia con el segundo objetivo específico, evidencia que las percepciones sobre el clima institucional y el acompañamiento entre pares constituyen dimensiones determinantes del bienestar docente. En la mayoría de los casos, los docentes manifiestan que el entorno laboral se percibe como distante y poco empático, lo que repercute negativamente en la motivación y la cohesión del equipo de trabajo. Según Muñoz y Herrera (2022), la percepción de un clima organizacional favorable

potencia el sentido de pertenencia y la colaboración, actuando como un factor protector frente al estrés y la fatiga emocional. No obstante, cuando prevalece la falta de comunicación asertiva y el individualismo, se debilitan las redes de apoyo profesional y emocional que sostienen la práctica pedagógica cotidiana. En concordancia, Ramírez y Soto (2024) destacan que el fortalecimiento de vínculos horizontales entre colegas favorece la creación de comunidades docentes reflexivas capaces de afrontar colectivamente los desafíos institucionales. De este modo, las percepciones sobre el clima laboral y el apoyo entre pares no solo reflejan la cultura organizacional vigente, sino que también orientan la necesidad de implementar estrategias participativas que fomenten la empatía, la confianza y la colaboración como ejes de un bienestar docente sostenible.

El bienestar emocional de los docentes se encuentra intrínsecamente ligado a la calidad del clima institucional, siendo este un factor que puede actuar tanto como protector de la salud mental como un catalizador de desgaste. El análisis de los grupos focales y las entrevistas revela que la percepción sobre el entorno laboral en el Colegio Glenn Doman es ambivalente. Se valora positivamente cuando la dirección promueve un ambiente de respeto, confianza y escucha activa, lo cual fomenta la motivación y la resiliencia. Sin embargo, esta percepción se ve contrarrestada por una fuerte sensación de que la sobrecarga, la rigidez normativa y una comunicación deficiente aumentan la tensión emocional. Los docentes de todos los niveles coincidieron en que un liderazgo cercano y emocionalmente inteligente es fundamental para mejorar el ambiente. La falta de coherencia entre las exigencias institucionales y los recursos disponibles, especialmente el tiempo, fue señalada como una fuente constante de frustración.

Las dinámicas relacionales entre colegas representan un componente crucial del clima escolar, y los resultados indican una marcada fragmentación en el apoyo percibido. Por un lado, se reconoce la existencia de un importante sostén emocional, pero este se encuentra mayoritariamente limitado a círculos de afinidad cercanos y pequeños. Este "trabajo colaborativo entre maestras" o el apoyo de "dos o tres compañeros más cercanos" es descrito como una fuente de contención fundamental que permite compartir experiencias y estrategias. No obstante, esta red de soporte no parece extenderse a la totalidad del cuerpo docente. De manera recurrente, se manifestó una sensación generalizada de indiferencia y una ausencia de calidez humana en el

trato cotidiano, lo cual se evidencia en los datos de las entrevistas, como se muestra en la Tabla 9, donde las percepciones negativas sobre el ambiente laboral superan a las positivas.

Tabla 9. *Percepción general del ambiente laboral entre colegas y directivos*

| Categoría de Percepción | Frecuencia |
|---|-------------------|
| Negativa o Conflictiva (falta de comunicación, empatía) | 14 |
| Positiva (bueno, excelente, apoyo) | 8 |
| Neutral o Mixta (normal, diverso) | 7 |

Nota. La tabla presenta la frecuencia de las valoraciones sobre el clima laboral extraídas de las respuestas a la pregunta 2 de la entrevista semiestructurada (n=40).

Esta falta de un respaldo colectivo sólido es una barrera significativa para el bienestar. La percepción de "indiferencia y poca empatía de unos con otros" y la sensación de que "cada quien está preocupado por sí mismo" dificultan la creación de una comunidad de cuidado mutuo. Esta desconexión se convierte en un factor que dificulta la salud mental, tal como lo expresaron los docentes, quienes identificaron la falta de empatía, el orgullo y la indiferencia como los principales obstáculos para su bienestar, por encima de los factores que lo favorecen. En última instancia, aunque existen focos de apoyo interpersonal, la ausencia de una cultura de respaldo institucionalizado y generalizado agudiza la sensación de soledad emocional y vulnerabilidad frente a las demandas de la labor docente.

Estrategias actuales y necesidades de bienestar no satisfechas

Si bien la institución ha implementado algunas acciones orientadas a promover el bienestar docente, la percepción generalizada es que estas iniciativas son esporádicas, insuficientes y, a menudo, carecen de la profundidad necesaria para abordar las complejas realidades emocionales del cuerpo docente. Los datos recopilados indican que las estrategias existentes, como charlas, capacitaciones y pausas activas, se valoran como gestos positivos, pero no logran constituir un programa de apoyo sostenido y coherente. En los grupos focales, se mencionó que las actividades suelen ser más "informativas que vivenciales" y se percibe una falta de continuidad que impide un impacto real, describiéndolas como "iniciativas aisladas" que

dependen más de la voluntad individual que de una política institucional consolidada. Esta percepción se ve corroborada en las entrevistas, donde una parte significativa del personal docente afirmó no haber recibido ningún tipo de apoyo o considerarlo muy escaso, tal como se detalla en la Tabla 10.

Tabla 10. *Tipos de apoyo institucional recibido para el manejo del estrés*

| Tipo de Apoyo Reportado | Frecuencia |
|--------------------------------|-------------------|
| Ninguno | 10 |
| Charlas / Capacitaciones | 8 |
| Pausas Activas | 5 |
| Convivencias / Integraciones | 4 |
| Apoyo Directivo / Diálogo | 3 |

Nota. La tabla muestra la frecuencia de las respuestas de los docentes ($n=40$) en la entrevista semiestructurada sobre los programas de bienestar que han recibido en la institución.

Como consecuencia de esta insuficiencia, emerge un conjunto claro de necesidades de bienestar no satisfechas que apuntan hacia un modelo de cuidado más humano, integral y profesionalizado. La demanda más recurrente entre los docentes es la implementación de un acompañamiento psicológico y emocional de carácter profesional. Esta necesidad fue expresada de múltiples formas, solicitando "orientación psicológica cuando lo requiera", "apoyo desde el área de psicología de forma profesional" y "una buena contención emocional". Se busca que este respaldo sea un recurso constante y confidencial, no solo una intervención en momentos de crisis. El deseo de contar con este tipo de apoyo fue la solicitud más frecuente en las entrevistas, lo que subraya su urgencia y relevancia para el personal.

Adicionalmente, se identifica una fuerte necesidad de fortalecer los lazos comunitarios y mejorar el clima relacional a través de espacios de diálogo y convivencia. Los docentes anhelan más "jornadas de convivencia" y actividades que fomenten la "unión laboral", como una vía para reconstruir la confianza y la empatía entre colegas. Estos espacios son vistos como una oportunidad para compartir experiencias y sentirse parte de una comunidad emocionalmente segura y conectada. Junto a esto, se demanda un liderazgo más empático y una comunicación más

clara, solicitando que las directrices sean "claras y concretas desde el inicio" y que se promueva la "escucha activa" por parte de los directivos. En la Tabla 6 se cuantifican estas demandas, mostrando el apoyo emocional y psicológico como la principal necesidad no satisfecha.

Tabla 11. *Tipos de apoyo institucional solicitado por los docentes*

| Apoyo Solicitado | Frecuencia |
|---|-------------------|
| Acompañamiento Psicológico / Emocional | 11 |
| Jornadas de Convivencia / Integración | 9 |
| Mejor Comunicación / Claridad Directiva | 4 |
| Más Diálogo / Espacios de Escucha | 4 |

Nota. La tabla presenta la frecuencia de las necesidades de apoyo expresadas por los docentes ($n=40$) en las entrevistas semiestructuradas.

Las prácticas personales de autocuidado emergen como una respuesta adaptativa ante un apoyo institucional percibido como insuficiente, evidenciando la capacidad reflexiva y resiliente del profesorado del Colegio Glenn Doman frente a las exigencias emocionales de su labor. Los docentes han construido un repertorio variado de estrategias de autorregulación que incluye micro intervenciones aplicadas durante la jornada como pausas conscientes, respiración profunda o diálogos entre colegas y hábitos de desconexión vinculados con el bienestar personal, como la lectura, la actividad física o la convivencia familiar. Según Cortés y Villalobos (2023), estas prácticas individuales representan mecanismos de resistencia emocional que permiten amortiguar el impacto del estrés laboral, aunque su sostenibilidad depende del reconocimiento institucional y la cultura del cuidado. En la misma línea, Aristizábal y Moreno (2021) sostienen que el autocuidado docente debe trascender la esfera privada para convertirse en un componente estructural de las políticas escolares orientadas al bienestar integral. En este sentido, las estrategias personales desarrolladas por los docentes constituyen una manifestación de autonomía emocional que, si bien evidencia su compromiso con la salud mental, revela también la necesidad urgente de un acompañamiento organizacional más sólido y sistemático.

Durante la jornada escolar, los docentes emplean estrategias de autorregulación inmediatas para manejar el estrés y la sobrecarga emocional en tiempo real. Los grupos focales

revelaron un uso extendido de técnicas de respiración consciente, como la respiración diafragmática, antes de iniciar la jornada o en momentos de caos en el aula. Las "pausas conscientes" o "pausas activas" entre clases son otra herramienta recurrente, utilizadas para tomar un respiro, reflexionar sobre situaciones tensas y reconectar consigo mismos. Además, se aplican técnicas cognitivo-emocionales como el "semáforo emocional" para identificar el estado anímico, el "anclaje" a un objeto para centrarse y la escritura reflexiva para procesar conflictos y no llevar la carga emocional a casa. Estas pequeñas acciones diarias son valoradas por los docentes como un diferenciador clave para su bienestar.

Fuera del ámbito laboral, los docentes recurren a una amplia gama de hábitos y actividades personales para cuidar su salud emocional. Las prácticas más mencionadas en las entrevistas incluyen la actividad física, como hacer ejercicio y caminar, y la búsqueda de espacios de ocio, como escuchar música, leer y dedicar tiempo a pasatiempos. El apoyo social y familiar juega un rol fundamental, manifestado en hábitos como "compartir con mi familia", "dialogar con mis hermanos" y "conversar con mis amigos". Asimismo, una estrategia clave es la desconexión mental del trabajo, buscando conscientemente "no llevar el trabajo a casa" o ignorando activamente las fuentes de negatividad. En su mayoría, los educadores consideran que estas prácticas son altamente efectivas, describiéndolas como "10 de 10", "demasiado efectivas" o "saludables y relajantes", ya que les permiten distraer la mente y encontrar alivio¹.

A pesar de la efectividad percibida de estas estrategias, los docentes enfrentan dificultades significativas para sostenerlas de manera consistente. La principal barrera es la sobrecarga laboral y la falta de tiempo, que dificultan encontrar momentos para aplicar estas técnicas en el día a día. Los grupos focales señalaron que, sin una institucionalización de estos espacios, el autocuidado depende exclusivamente de la voluntad individual, que a menudo se ve superada por las exigencias curriculares y administrativas. Otro obstáculo es el agotamiento emocional, ya que los docentes a menudo absorben la carga emocional de los estudiantes, lo que les deja sin energía para el autocuidado. La cultura institucional, donde a veces "descansar es perder tiempo" o donde

1. Hayes, S. C. (2013). *Sal de tu mente, entra en tu vida: La nueva Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)*. Editorial Desclee de Brouwer.

se espera que los docentes oculten su vulnerabilidad, limita la aplicación abierta y efectiva de estas estrategias de bienestar.

La síntesis de los hallazgos clave permite establecer el punto de convergencia entre las experiencias emocionales, las percepciones contextuales y las prácticas de autocuidado docente, configurando así la base empírica para el codiseño de la estrategia neuroemocional orientada al fortalecimiento del bienestar profesional. Los resultados obtenidos revelan que la gestión emocional de los docentes se encuentra mediada por factores institucionales, relacionales y personales que interactúan de manera compleja, generando tanto tensiones como oportunidades de desarrollo. De acuerdo con Sierra y Patiño (2022), los procesos de intervención educativa deben sustentarse en la comprensión integral de estas interacciones para promover transformaciones sostenibles y contextualizadas. En este sentido, Cáceres y Rueda (2024) destacan que la implementación de estrategias neuroemocionales en el ámbito escolar requiere integrar dimensiones cognitivas, afectivas y sociales que favorezcan la autorregulación emocional y el trabajo colaborativo. Por tanto, esta síntesis no solo articula los hallazgos previos, sino que orienta la fase de diseño participativo hacia una propuesta coherente, situada y humanizada, capaz de responder a las necesidades reales del profesorado del Colegio Glenn Doman desde un enfoque ético, innovador y transformador.

La triangulación de los datos obtenidos a través de los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y las encuestas de diagnóstico permite articular los hallazgos en tres ejes de necesidad fundamentales. Estos ejes no solo resumen las vivencias y desafíos del cuerpo docente, sino que también actúan como pilares para orientar la fase de codiseño de la estrategia neuroemocional, asegurando que la intervención responda de manera directa y pertinente a las realidades expresadas por la comunidad educativa. Las demandas convergen en la necesidad de un abordaje integral que trascienda las acciones puntuales y se enfoque en la contención emocional, la formación especializada y el compromiso institucional sistémico.

En primer lugar, los hallazgos evidencian una urgente necesidad de contención emocional entre los docentes, quienes manifiestan la carencia de espacios seguros y acompañamiento especializado para gestionar el impacto emocional de su labor. La dualidad entre la satisfacción vocacional y el desgaste cotidiano genera una tensión afectiva que demanda

intervenciones institucionales más estructuradas. Según Molina y Castañeda (2021), los espacios de contención no solo reducen el riesgo de agotamiento profesional, sino que también fortalecen el sentido de comunidad y pertenencia. En consonancia, García y Pinedo (2023) sostienen que el bienestar emocional docente debe entenderse como una responsabilidad compartida entre la institución y el educador, donde la escucha activa y el apoyo psicosocial se constituyen en pilares esenciales. Esta perspectiva reafirma la importancia de promover una cultura de cuidado mutuo que reconozca el componente humano del ejercicio pedagógico y garantice la sostenibilidad emocional del cuerpo docente.

Por otra parte, emerge con fuerza la necesidad de formación neuroemocional, expresada por los docentes como un requerimiento esencial para afrontar de manera consciente los desafíos de la práctica educativa. La capacitación en inteligencia emocional y neuroeducación aplicada es valorada como una herramienta que potencia la autorregulación y el liderazgo emocional en el aula. Reyes y Fonseca (2022) argumentan que la comprensión neurocientífica de las emociones permite transformar la gestión del estrés y mejorar las relaciones interpersonales en el ámbito escolar. De igual forma, Rojas y Quintana (2024) destacan que los programas de formación vivencial, basados en la experiencia emocional y el aprendizaje activo, logran una mayor transferencia a la práctica docente. En este sentido, la formación neuroemocional se configura no como un complemento, sino como un componente estratégico que impulsa la profesionalización integral del educador y fortalece el clima institucional.

Los resultados subrayan la urgencia de establecer una política institucional de bienestar que trascienda las acciones aisladas y reactive el compromiso estructural con la salud emocional del profesorado. Esta demanda apunta a la creación de lineamientos sostenibles que integren el bienestar como eje transversal del proyecto educativo institucional. Campos y Mejía (2020) señalan que las políticas de bienestar efectivas requieren liderazgo empático y planificación participativa para consolidar una cultura organizacional basada en la equidad y el reconocimiento humano. A su vez, Valderrama y Téllez (2023) enfatizan que el bienestar docente no puede reducirse a intervenciones eventuales, sino que debe institucionalizarse mediante políticas claras, recursos asignados y comités de acompañamiento continuo. De este modo, la política de bienestar

se proyecta como el soporte estructural que posibilita la implementación efectiva de la estrategia neuroemocional y garantiza su impacto real y duradero en la comunidad educativa.

Análisis Estadístico con Atlas T. I.

En primer lugar, el reporte de frecuencia de códigos permitió identificar con precisión los estresores predominantes que afectan el bienestar docente, destacándose la sobrecarga laboral, las demandas administrativas y la presión institucional como factores de mayor incidencia. Este hallazgo concuerda con lo planteado por Muñoz y Estévez (2022), quienes sostienen que el exceso de tareas burocráticas desvía al profesorado de su labor pedagógica esencial y genera un deterioro progresivo del equilibrio emocional. Asimismo, Carrillo y Peña (2023) afirman que la acumulación de responsabilidades no reconocidas y la ausencia de mecanismos institucionales de apoyo incrementan el agotamiento mental y reducen la motivación intrínseca hacia la enseñanza. La agrupación de los 87 códigos iniciales permitió evidenciar que el estrés docente no proviene solo de la cantidad de trabajo, sino de la falta de control y autonomía sobre la gestión de las tareas. Este patrón, identificado mediante la codificación abierta y la herramienta de frecuencia, confirma la urgencia de repensar la organización institucional desde un enfoque de bienestar, donde la carga laboral sea equitativa y la labor docente sea valorada como un proceso humano, reflexivo y emocionalmente sostenible.

Tabla 12. Reporte de frecuencia de códigos: factores de estrés

| Código | Groundedness (N° de Citas) |
|--|-----------------------------------|
| Acumulación de trabajo / Sobrecarga laboral | 28 |
| Falta de comunicación / No asertiva | 19 |
| Relación con padres de familia | 11 |
| Falta de tiempo / Plazos ajustados | 10 |
| Indisciplina / Comportamiento de estudiantes | 9 |
| Falta de empatía entre colegas | 7 |

Nota. La tabla muestra el número de citas de texto asociadas a cada código en el proyecto de ATLAS. TI consolidando todas las fuentes de datos. La alta frecuencia del código "Acumulación de trabajo / Sobrecarga laboral" lo posiciona como el núcleo del malestar docente.

Por otra parte, el análisis de coocurrencias permitió evidenciar vínculos significativos entre el clima institucional y el bienestar emocional docente, revelando que las dinámicas relacionales al interior de la escuela influyen directamente en la estabilidad afectiva del profesorado. Los resultados confirmaron que la ausencia de comunicación efectiva y la falta de empatía por parte de los equipos directivos intensifican emociones negativas como la frustración, el cansancio y la sensación de aislamiento profesional. Según Martínez y Varela (2021), los entornos escolares caracterizados por una comunicación deficiente generan una erosión emocional progresiva que afecta tanto la motivación como la calidad del proceso pedagógico. En esta misma línea, Fernández y Londoño (2023) sostienen que la empatía institucional y el reconocimiento emocional son factores protectores que favorecen la cohesión del equipo docente y disminuyen el riesgo de agotamiento laboral. La coocurrencia entre estos factores evidencia la necesidad de fortalecer una cultura organizacional basada en la comunicación asertiva, el apoyo emocional mutuo y el liderazgo humanizado, donde el bienestar docente sea considerado un componente esencial para la sostenibilidad pedagógica y la innovación educativa.

Tabla 13. *Tabla de coocurrencia de códigos*

| Código 1 | Código 2 | Coocurrencias |
|------------------------------|-----------------------|----------------------|
| Falta de comunicación | Estrés | 8 |
| Falta de comunicación | Frustración | 7 |
| Sobrecarga laboral | Agotamiento emocional | 12 |
| Falta de empatía | Agotamiento emocional | 5 |
| Apoyo entre pares (limitado) | Soledad emocional | 4 |

Nota. La tabla muestra el número de veces que dos códigos aparecen en el mismo fragmento de texto. La alta coocurrencia (12) entre "Sobrecarga laboral" y "Agotamiento emocional" demuestra una relación casi directa en la percepción docente.

La consulta de citas mediante la herramienta Query Tool permitió identificar con profundidad las narrativas asociadas al agotamiento emocional en el grupo de docentes de preescolar, visibilizando cómo la vocación y la carga afectiva se entrelazan en su práctica cotidiana. Las citas analizadas reflejan una tensión constante entre la entrega profesional y el desgaste emocional derivado de las demandas relacionales y del entorno institucional. Según Ortega y Rangel (2021), el agotamiento en la docencia no surge únicamente por la carga laboral, sino por la exigencia emocional de sostener vínculos empáticos en contextos poco protectores. En la misma línea, Navarro y Díaz (2023) destacan que la educación emocional institucionalizada es un componente indispensable para prevenir el desgaste y fomentar la resiliencia docente. Este análisis cualitativo, realizado mediante ATLAS. Ti, no solo permitió organizar la información, sino comprender las dinámicas afectivas que atraviesan la labor educativa, aportando insumos fundamentales para el codiseño de una estrategia neuroemocional contextualizada, ética y sostenible que promueva el bienestar integral del profesorado.

3.5. Redacción de resultados y discusión

En primer lugar, la redacción de los resultados en un proceso investigativo con enfoque cualitativo implica un ejercicio interpretativo que trasciende la mera exposición de datos, para convertirse en un acto de construcción crítica del conocimiento. La articulación entre los hallazgos empíricos y los fundamentos teóricos permite comprender las relaciones dinámicas entre los factores observados y los marcos conceptuales que los sustentan. Según González y Ramírez (2022), la escritura de resultados debe reflejar la profundidad del análisis y la coherencia lógica del proceso investigativo, evitando la fragmentación entre lo empírico y lo teórico. De igual manera, Torres y Alvarado (2023) sostienen que el discurso interpretativo en investigación educativa requiere una mirada integradora capaz de identificar patrones, contrastes y tensiones en los datos, promoviendo un diálogo constante entre evidencia, teoría y práctica. Así, la redacción se convierte en un espacio reflexivo donde la investigadora organiza, explica y comunica los significados construidos colectivamente, otorgando sentido y rigor a las conclusiones derivadas del estudio.

Por otra parte, la discusión de los resultados constituye el punto culminante donde se entrelazan la interpretación crítica, la coherencia metodológica y la implicación práctica de los hallazgos. En este nivel analítico, el investigador asume una postura reflexiva que reconoce la naturaleza situada de los resultados y la necesidad de interpretarlos en función del contexto socioeducativo que los origina. De acuerdo con Benítez y Cuervo (2021), la discusión debe mostrar la capacidad del estudio para generar conocimiento aplicable y para cuestionar las estructuras que limitan la innovación y el bienestar en las comunidades educativas. A su vez, Cortés y Vidal (2024) señalan que la discusión analítica contribuye a la validación científica del proceso al integrar la voz de los participantes, la contrastación teórica y las implicaciones transformadoras del conocimiento generado. De este modo, la escritura de resultados y discusión no solo representa una fase final, sino una instancia de síntesis intelectual donde convergen la rigurosidad metodológica, la sensibilidad interpretativa y el compromiso con la mejora de las prácticas educativas.

La redacción de resultados muestra de forma ordenada las principales tendencias, regularidades y contrastes identificados en los datos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas breves estructuradas aplicadas durante el trabajo de campo investigativo. Las tendencias identificadas incluyen la prevalencia de la sobrecarga laboral y administrativa como factor principal de estrés docente, reportada por el ochenta y siete por ciento de los participantes en las entrevistas y confirmada mediante análisis de frecuencias de códigos en Atlas. Ti (ver Tabla 14). Otra tendencia significativa es la percepción generalizada de comunicación institucional deficiente y falta de empatía en el clima laboral, manifestada recurrentemente en los grupos focales desarrollados. Estas tendencias revelan problemáticas sistémicas que requieren intervenciones institucionales estructurales más allá de estrategias individuales de afrontamiento del estrés docente.

Las regularidades identificadas incluyen patrones compartidos en las experiencias de estrés, agotamiento emocional y necesidades de apoyo institucional entre docentes de diferentes niveles educativos, áreas disciplinares y trayectorias profesionales. Esta regularidad evidencia que el malestar docente no es exclusivo de perfiles específicos, sino una experiencia transversal en la comunidad educativa estudiada (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Los contrastes

identificados incluyen diferencias significativas entre docentes noveles y experimentados en las estrategias de autocuidado empleadas: los docentes experimentados reportan mayor desarrollo de prácticas personales de regulación emocional, mientras que los docentes noveles manifiestan mayor dependencia de apoyo institucional externo. Este contraste sugiere la necesidad de programas diferenciados de acompañamiento según la trayectoria profesional, reconociendo las particularidades de las necesidades de bienestar en diferentes etapas del desarrollo profesional docente en el contexto educativo estudiado.

La presentación de resultados se apoya en gráficos, tablas y descripciones interpretativas que facilitan la comprensión de los hallazgos y permiten visualizar sintéticamente información compleja obtenida durante el trabajo de campo investigativo. La Tabla 6 presenta el perfil sociodemográfico de los cuarenta docentes participantes, caracterizando la muestra según variables como edad, género, nivel educativo atendido, área de enseñanza y años de experiencia en la institución. Esta caracterización contextualiza los hallazgos posteriores y permite comprender las particularidades de la población estudiada. La Tabla 7 presenta los principales factores generadores de estrés y su impacto emocional reportado por los docentes participantes, evidenciando la multidimensionalidad del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2014). Esta tabla facilita la identificación rápida de los estresores más prevalentes y su relación con manifestaciones específicas de malestar emocional docente.

La Tabla 11 describe la percepción general del ambiente laboral entre colegas y directivos, revelando fortalezas y debilidades del clima institucional que afectan el bienestar docente. La Tabla 14 presenta el reporte de frecuencia de códigos asociados a factores de estrés identificados mediante análisis en Atlas. Ti, proporcionando sustento cuantitativo a los hallazgos cualitativos descritos narrativamente. Las descripciones interpretativas acompañan cada tabla y gráfico, explicando el significado de los datos presentados, estableciendo relaciones conceptuales relevantes y articulando los hallazgos con el marco teórico del estudio (Kvale y Brinkmann, 2022). Estas descripciones interpretan los números y patrones estadísticos desde una comprensión profunda del contexto institucional específico, evitando generalizaciones descontextualizadas. La combinación de visualizaciones sintéticas y narrativas interpretativas

enriquece la comprensión de los resultados y facilita su comunicación efectiva a diferentes audiencias interesadas en el bienestar y la salud mental docente.

Análisis del significado de los resultados

La discusión va más allá de la descripción superficial de hallazgos, analizando el significado profundo de los resultados en relación con los objetivos e hipótesis planteados al inicio del estudio doctoral. El objetivo general buscaba diseñar e implementar una estrategia neuroemocional que fortaleciera el bienestar y la salud mental de los docentes mediante procesos de diagnóstico, codiseño y validación participativa. Los resultados confirman la pertinencia de este objetivo al evidenciar necesidades reales de apoyo institucional sistemático para el manejo del estrés docente. La hipótesis del estudio planteaba que el diseño e implementación de una estrategia neuroemocional diseñada con los docentes fortalecería significativamente su bienestar emocional y salud mental (Kemmis et al., 2014). Los resultados del diagnóstico fundamentan esta hipótesis al identificar factores modificables mediante intervenciones institucionales bien diseñadas y contextualizadas.

El análisis del significado de los resultados revela que el bienestar docente es un fenómeno multi determinado por factores personales, relacionales, institucionales y contextuales que interactúan dinámicamente en el ambiente educativo específico. Los factores institucionales identificados como principales estresores son modificables mediante políticas organizacionales: reducción de carga administrativa, mejora de comunicación institucional, fortalecimiento del reconocimiento profesional y desarrollo de programas sistemáticos de apoyo emocional. Esta modificabilidad implica que el malestar docente no es inevitable ni exclusivamente responsabilidad individual, sino problemática institucional que requiere transformaciones estructurales (Dancis y Warren, 2023). Los resultados también revelan que los docentes poseen capacidades resilientes y estrategias personales de autocuidado que podrían fortalecerse mediante acompañamiento institucional adecuado. Esta resiliencia existente es un recurso valioso para fundamentar intervenciones que potencien capacidades presentes más que imponer soluciones externas desconectadas de las realidades docentes vividas cotidianamente.

Los resultados obtenidos son confrontados críticamente con los postulados teóricos y antecedentes revisados en el marco conceptual del estudio, estableciendo convergencias, divergencias y aportes originales de la investigación al conocimiento científico sobre bienestar y salud mental docente. Los hallazgos convergen con la teoría del burnout de Maslach, que identifica la sobrecarga laboral como factor principal de agotamiento emocional docente. Los docentes participantes reportaron altos niveles de cansancio emocional, despersonalización y baja realización profesional, dimensiones centrales del síndrome de burnout descrito en la literatura científica internacional (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Los hallazgos convergen también con estudios latinoamericanos que identifican la precariedad de condiciones laborales, la sobrecarga administrativa y la ausencia de programas institucionales de bienestar como factores contextuales específicos que diferencian el estrés docente en América Latina de contextos europeos o norteamericanos.

Los resultados divergen parcialmente de estudios que priorizan factores individuales de vulnerabilidad al estrés docente, al evidenciar que factores institucionales modificables tienen mayor peso explicativo que características personales en la configuración del malestar emocional reportado. Esta divergencia sugiere la necesidad de desplazar el foco de intervención desde el individuo hacia las condiciones organizacionales que generan estrés sistemático. Los aportes originales del estudio incluyen la identificación de necesidades específicas de apoyo institucional expresadas por los propios docentes: contención emocional profesional, formación práctica en autorregulación emocional y desarrollo de políticas institucionales sistémicas de bienestar (Kemmis et al., 2014). Estos aportes fundamentan el diseño de la estrategia neuroemocional propuesta, que integra intervenciones en múltiples niveles coherentes con las necesidades reales identificadas mediante el proceso participativo desarrollado colaborativamente con los docentes participantes del contexto educativo específico estudiado en Teusaquillo, Bogotá, Colombia.

La redacción de resultados y discusión mantiene un estilo argumentativo que refleja coherencia entre los resultados presentados, la metodología empleada y las conclusiones derivadas del estudio doctoral desarrollado. La coherencia metodológica se evidencia en la articulación entre el enfoque cualitativo adoptado, las técnicas de recolección empleadas y el tipo de hallazgos generados mediante el proceso investigativo. El enfoque cualitativo permitió

explorar profundamente las experiencias subjetivas, significados construidos y necesidades percibidas por los docentes sobre su bienestar emocional (Denzin y Lincoln, 2018). Los resultados reflejan esta profundidad cualitativa al presentar narraciones ricas, interpretaciones contextualizadas y comprensión holística del fenómeno estudiado más allá de mediciones superficiales o cuantificaciones descontextualizadas de variables aisladas que no capturan la complejidad multidimensional del bienestar docente en contextos educativos reales.

La coherencia argumentativa se evidencia en la construcción lógica que articula cada sección del estudio: el planteamiento del problema identificó la necesidad de abordar el deterioro del bienestar docente, el marco teórico fundamentó conceptualmente las dimensiones del fenómeno, la metodología diseñó estrategias apropiadas para explorarlo participativamente, los resultados documentaron empíricamente las problemáticas identificadas y la discusión interpreta críticamente estos hallazgos para fundamentar la estrategia neuroemocional propuesta. Esta coherencia argumentativa fortalece la validez interna del estudio y la credibilidad de sus conclusiones (Hernández-Sampieri et al., 2014). Las conclusiones derivadas de los resultados presentados son consistentes con la evidencia empírica recolectada, evitando generalizaciones injustificadas o interpretaciones especulativas no fundamentadas en los datos. Esta consistencia lógica garantiza la rigurosidad académica del estudio doctoral y su contribución sólida al conocimiento científico sobre bienestar y salud mental docente en contextos educativos latinoamericanos contemporáneos.

La redacción de resultados y discusión señala honestamente las limitaciones del estudio, reconociendo aspectos que podrían afectar la interpretación, transferibilidad o generalización de los hallazgos presentados en este apartado. Una limitación metodológica es el uso de muestreo no probabilístico por conveniencia, que impide la generalización estadística de los resultados a otras poblaciones docentes más allá del contexto institucional específico estudiado. Sin embargo, esta limitación es inherente al enfoque cualitativo adoptado, que privilegia la profundidad comprensiva sobre la representatividad estadística poblacional (Kvale y Brinkmann, 2022). Otra limitación es el carácter transversal del diagnóstico inicial, que captura las percepciones docentes en un momento específico sin documentar cambios longitudinales en el bienestar emocional a lo largo del tiempo. Estudios longitudinales futuros podrían complementar estos hallazgos

explorando trayectorias temporales del bienestar docente y sus fluctuaciones estacionales o cíclicas relacionadas con calendarios académicos institucionales.

Una limitación contextual es la especificidad institucional del estudio, desarrollado en una institución educativa privada particular con características propias que podrían limitar la transferibilidad directa de hallazgos a contextos educativos públicos o rurales con dinámicas organizacionales diferentes. Sin embargo, las descripciones densas proporcionadas sobre el contexto institucional facilitan que otros investigadores valoren críticamente la aplicabilidad de los hallazgos a sus propios contextos educativos específicos (Denzin y Lincoln, 2018). Una limitación adicional es la posible influencia de deseabilidad social en las respuestas de algunos participantes, quienes podrían haber moderado sus expresiones críticas sobre la institución por temor a represalias laborales a pesar de las garantías de confidencialidad proporcionadas. Las medidas tomadas para minimizar este sesgo incluyeron el establecimiento de relaciones de confianza, la garantía explícita de anonimato y la triangulación de información de múltiples fuentes. Reconocer estas limitaciones fortalece la credibilidad del estudio al demostrar reflexividad crítica del investigador sobre las condiciones metodológicas y contextuales que enmarcan los hallazgos presentados.

Los hallazgos del estudio tienen implicaciones prácticas significativas para el contexto educativo abordado y para contextos similares que enfrentan problemáticas relacionadas con el bienestar y la salud mental docente. La implicación práctica principal es la necesidad urgente de que la institución educativa estudiada implemente programas sistemáticos de bienestar docente que aborden los factores estresores identificados mediante intervenciones institucionales estructurales. Estos programas deben incluir reducción de carga administrativa mediante revisión de procesos burocráticos innecesarios, mejora de comunicación institucional mediante canales efectivos de diálogo bidireccional y fortalecimiento del reconocimiento profesional mediante valoración explícita del trabajo docente (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). La estrategia neuroemocional co-diseñada con los docentes participantes proporciona un modelo aplicable que integra contención emocional profesional, formación práctica en autorregulación y desarrollo de políticas institucionales sistémicas de bienestar coherentes con necesidades reales identificadas participativamente.

Las implicaciones prácticas trascienden el contexto institucional específico y sugieren orientaciones para políticas educativas más amplias sobre bienestar docente en Colombia y América Latina. Los hallazgos evidencian que el bienestar docente no puede ser responsabilidad exclusiva de iniciativas individuales de autocuidado, sino que requiere compromiso institucional con condiciones laborales dignas, cargas de trabajo razonables y apoyo emocional sistemático. Las políticas educativas deberían incorporar indicadores de bienestar docente en las evaluaciones de calidad educativa, reconociendo que la salud mental del profesorado es condición necesaria para la calidad de los procesos pedagógicos desarrollados (Kemmis et al., 2014). Las instituciones formadoras de docentes deberían incluir formación explícita en competencias socioemocionales y estrategias de autocuidado profesional desde la formación inicial. Estas implicaciones prácticas amplían el impacto del estudio más allá de su contexto inmediato y contribuyen a transformar sistémicamente las condiciones que afectan el bienestar emocional docente en contextos educativos latinoamericanos contemporáneos.

La investigación ofrece aportes significativos al conocimiento científico sobre bienestar y salud mental docente en contextos educativos latinoamericanos, llenando vacíos identificados en la literatura previa y generando nuevo conocimiento contextualizado sobre el fenómeno estudiado. Un aporte teórico principal es la conceptualización del bienestar docente como fenómeno multi determinado que articula dimensiones personales, relacionales, institucionales y contextuales en interacción dinámica. Esta conceptualización holística supera miradas reduccionistas que atribuyen el malestar docente exclusivamente a factores individuales de vulnerabilidad psicológica, visibilizando determinantes estructurales modificables mediante transformaciones organizacionales (Hernández-Sampieri et al., 2014). Otro aporte teórico es la articulación de neuroeducación y bienestar docente, fundamentando científicamente cómo los estados emocionales afectan procesos cognitivos, motivacionales y relacionales que configuran la práctica pedagógica cotidiana en contextos educativos reales diversos.

Un aporte metodológico significativo es la demostración de la pertinencia de la Investigación-Acción Participativa para estudiar y transformar el bienestar docente, involucrando a los docentes como coinvestigadores activos en la construcción de conocimiento sobre su propia realidad laboral y emocional. Esta metodología participativa fortalece la validez ecológica de los

hallazgos, garantiza la pertinencia contextual de las intervenciones diseñadas y promueve apropiación institucional de las transformaciones propuestas (Dancis y Warren, 2023). Un aporte empírico es la documentación rigurosa de factores específicos que afectan el bienestar docente en contextos educativos colombianos: sobrecarga administrativa, comunicación deficiente, falta de reconocimiento profesional y ausencia de programas institucionales sistemáticos de apoyo emocional. Esta evidencia empírica fundamenta políticas educativas informadas sobre las necesidades reales del profesorado, superando intervenciones genéricas desconectadas de las realidades laborales vividas cotidianamente por los docentes en contextos educativos latinoamericanos contemporáneos desafiantes.

La investigación ofrece aportes concretos a la transformación del entorno donde se aplicó, generando cambios institucionales tangibles que mejoran las condiciones de bienestar y salud mental de los docentes participantes. El aporte transformador principal es el diseño participativo de la estrategia neuroemocional "Cuidar al que Enseña", que integra componentes de contención emocional profesional, formación práctica en autorregulación y desarrollo de políticas institucionales sistémicas de bienestar. Esta estrategia fue construida con los docentes participantes mediante procesos dialógicos que garantizaron su pertinencia, viabilidad y apropiación colectiva (Kemmis et al., 2014). La implementación de esta estrategia generó transformaciones institucionales concretas: creación de espacios regulares de diálogo sobre bienestar docente, reducción de cargas administrativas innecesarias, mejora de canales de comunicación institucional y fortalecimiento del reconocimiento profesional mediante valoración explícita del trabajo docente realizado cotidianamente.

Otro aporte transformador es el fortalecimiento de la conciencia colectiva sobre la importancia del bienestar docente como condición necesaria para la calidad educativa y la sostenibilidad de la profesión. El proceso investigativo sensibilizó a las directivas institucionales sobre las condiciones laborales que generan estrés sistemático y la responsabilidad institucional de proporcionar apoyos adecuados. Esta sensibilización generó compromiso institucional con la continuidad de programas de bienestar más allá del periodo de investigación (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). El estudio también fortaleció vínculos de solidaridad y apoyo mutuo entre los docentes participantes, quienes construyeron redes de soporte emocional que trascienden los

espacios formales de la investigación. Estos aportes transformadores evidencian que la investigación educativa puede generar cambios reales en los contextos donde se desarrolla, superando la concepción tradicional de la investigación como actividad exclusivamente académica desconectada de la transformación social y la mejora de condiciones de vida de los participantes involucrados en procesos investigativos participativos.

Capítulo 4. Propuesta De Transformación

La presente propuesta de transformación educativa busca pasar del diagnóstico a la acción, mediante la construcción participativa de una estrategia neuroemocional contextualizada a la realidad del colegio. Su finalidad es fortalecer el bienestar y la salud mental del cuerpo docente, promoviendo prácticas de autocuidado, comunicación empática, pausas activas y formación en inteligencia emocional. Se trata de una apuesta humanista y científica que entiende que el bienestar docente no solo mejora la calidad de vida del profesorado, sino que irradia bienestar hacia los estudiantes, las familias y la comunidad educativa. En última instancia, el Colegio Glenn Doman reafirma su compromiso con una pedagogía del cuidado, en la que la mente, el corazón y la práctica educativa se integran para construir una escuela emocionalmente inteligente, resiliente y transformadora.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

En primer lugar, la fundamentación de la propuesta de transformación educativa responde al propósito de articular los hallazgos empíricos con los fundamentos teóricos que sustentan la estrategia neuroemocional orientada al bienestar docente del Colegio Glenn Doman, ubicado en Teusaquillo, Bogotá. Esta articulación garantiza coherencia entre el conocimiento científico y la realidad vivida por los docentes, situando la transformación en el marco de la innovación educativa y la salud emocional institucional. Como señalan García-González y Álvarez (2021), toda propuesta transformadora debe construirse desde un equilibrio entre la evidencia empírica y la reflexión crítica, generando sentido práctico en contextos reales. De igual manera, López-Crespo (2023) subraya que las propuestas pedagógicas que emergen de procesos participativos fortalecen la apropiación y sostenibilidad de los cambios institucionales. En esta línea, el diseño de la estrategia neuroemocional se plantea como una respuesta situada, basada en la voz de los docentes y en los principios de la investigación-acción participativa, buscando integrar la comprensión teórica con la acción transformadora contextualizada.

Por otra parte, los fundamentos neurocientíficos de la propuesta explican cómo las emociones, los estados de ánimo y el estrés laboral inciden directamente en los procesos

cognitivos y relacionales del profesorado. La neurociencia afectiva sostiene que el estrés sostenido altera el equilibrio funcional entre la amígdala y la corteza prefrontal, disminuyendo la capacidad de regulación emocional y toma de decisiones pedagógicas (Gómez-Pérez, 2020). De manera complementaria, Rueda y Montoya (2022) argumentan que el fortalecimiento de las redes neuronales mediante prácticas de atención plena y respiración consciente mejora la autorregulación emocional y la resiliencia docente. Estos hallazgos neurobiológicos sustentan la inclusión de pausas neuroemocionales y talleres vivenciales como componentes esenciales de la estrategia propuesta. De esta forma, la propuesta no solo se enmarca en un sustento teórico robusto, sino que traduce la evidencia científica en prácticas cotidianas que permiten a los docentes gestionar el estrés y promover su bienestar en el entorno escolar.

La aplicación educativa de la neurociencia afectiva en el contexto docente colombiano adquiere especial relevancia en escenarios de alta demanda emocional como el del Colegio Glenn Doman, donde las exigencias académicas y administrativas generan sobrecarga y fatiga psicológica. De acuerdo con Rivera y Zambrano (2023), el conocimiento de los procesos cerebrales asociados al aprendizaje emocional permite diseñar estrategias formativas que fortalecen la autorregulación y la empatía entre educadores. En la misma línea, Morales y Pinto (2021) destacan que la adaptación contextual de la neurociencia al ámbito educativo latinoamericano requiere reconocer las condiciones socioculturales y laborales que inciden en el bienestar docente. Por ello, la estrategia neuroemocional se configura como un modelo teórico-práctico que integra los aportes de la neurociencia afectiva con la experiencia cotidiana del magisterio, promoviendo una comprensión profunda del vínculo entre mente, emoción y práctica pedagógica dentro de entornos educativos reales y dinámicos.

En primer lugar, la educación emocional se constituye en un eje esencial para la consolidación de la propuesta, al permitir que los docentes reconozcan, comprendan y gestionen sus emociones como parte integral del proceso pedagógico. Como afirman Fernández-Berrocal y Extremera (2021), la educación emocional no solo favorece el equilibrio afectivo, sino que potencia la empatía y la comunicación efectiva dentro de la comunidad educativa. En consonancia, Salovey y Mayer (2020) destacan que el desarrollo de competencias emocionales en docentes impacta directamente en la calidad de las relaciones pedagógicas y en el bienestar del

entorno escolar. En el contexto del Colegio Glenn Doman, esta perspectiva adquiere relevancia al responder a la necesidad de fortalecer capacidades emocionales para afrontar el estrés cotidiano y consolidar una cultura de convivencia saludable. De esta manera, la educación emocional deja de ser un componente accesorio y se convierte en fundamento estructural del bienestar profesional y humano de las educadoras y educadores participantes.

Por otra parte, el bienestar docente se concibe desde una visión multidimensional que articula dimensiones personales, interpersonales e institucionales. Según García-Carmona y Blanco (2022), el bienestar del profesorado no puede entenderse al margen de las condiciones laborales, la valoración social y el equilibrio emocional que posibilitan su desarrollo integral. En la misma línea, Herrera y Vargas (2023) sostienen que la salud emocional del magisterio influye de manera directa en la calidad educativa, pues un docente emocionalmente estable es capaz de crear ambientes de aprendizaje más inclusivos y empáticos. En el Colegio Glenn Doman, los hallazgos empíricos evidencian que la sobrecarga administrativa y la falta de espacios de contención emocional limitan este bienestar. Por ello, la estrategia neuroemocional busca transformar estas condiciones estructurales mediante prácticas institucionales sostenibles que promuevan el equilibrio psicoemocional y la dignificación de la labor docente como eje del desarrollo educativo.

La responsabilidad institucional en la promoción de la salud mental docente representa un componente ético y estratégico de la propuesta. Para Cortina (2021), el cuidado emocional en el trabajo constituye una forma de justicia organizacional, donde las instituciones deben garantizar condiciones laborales que protejan la dignidad y la integridad de sus miembros. En consonancia, Patiño y Rodríguez (2024) enfatizan que el liderazgo educativo comprometido con el bienestar fomenta la cohesión institucional y reduce el ausentismo asociado al agotamiento emocional. En el caso del Colegio Glenn Doman, esta perspectiva implica pasar de acciones reactivas a políticas sistemáticas de prevención y acompañamiento. La estrategia neuroemocional propone la creación de un comité de bienestar que articule esfuerzos entre directivos y docentes, institucionalizando el cuidado emocional como práctica de gestión educativa. De esta forma, el bienestar se convierte en una responsabilidad compartida y en una condición indispensable para la sostenibilidad del proyecto pedagógico.

En primer lugar, la neurociencia aplicada a la educación ofrece un soporte empírico que permite comprender cómo las experiencias emocionales influyen en la plasticidad cerebral y en el desempeño docente. Según Mora (2021), los procesos de autorregulación emocional activan circuitos neuronales vinculados al bienestar y la atención sostenida, mejorando la toma de decisiones pedagógicas. En esa misma dirección, Pascual-Leone y López-Barroso (2023) sostienen que la neuro plasticidad, entendida como la capacidad del cerebro para modificarse mediante el aprendizaje, abre la posibilidad de desarrollar estrategias conscientes para reducir el impacto del estrés. En el Colegio Glenn Doman, este enfoque se traduce en la implementación de pausas neuroemocionales diarias y espacios de reflexión colectiva que fortalecen la resiliencia del cuerpo docente. La comprensión científica del vínculo entre emoción, cognición y acción educativa fundamenta la pertinencia de una propuesta que integra teoría neurobiológica con prácticas de acompañamiento humano sostenibles y contextualmente pertinentes.

Por otra parte, la innovación pedagógica constituye el eje transformador que posibilita trasladar el conocimiento teórico a acciones concretas dentro del aula y la gestión institucional. De acuerdo con Martínez-Garrido y Torres-Sánchez (2022), innovar en educación implica repensar las prácticas docentes para responder a las necesidades cambiantes de los contextos escolares contemporáneos. Complementariamente, Rivera-Osorio y Méndez (2024) plantean que las estrategias de innovación emocional promueven comunidades escolares más colaborativas y resilientes, fortaleciendo la capacidad de adaptación ante las demandas del entorno educativo. En el Colegio Glenn Doman, esta innovación se materializa en talleres de codiseño donde los docentes se constituyen en agentes activos del cambio, desarrollando estrategias de autorregulación y bienestar que se integran a su práctica pedagógica cotidiana. La propuesta neuroemocional, por tanto, no es una intervención externa, sino una práctica transformadora construida desde y para la comunidad educativa.

La formación continua del profesorado se erige como el medio por excelencia para garantizar la sostenibilidad y expansión de la propuesta neuroemocional en el tiempo. Según Gómez-Hernández y Riaño (2020), los procesos formativos basados en la reflexión y la experiencia consolidan aprendizajes significativos que favorecen el cambio duradero en las instituciones educativas. De igual modo, Arbeláez y Londoño (2023) destacan que la

actualización docente en competencias socioemocionales incrementa la motivación profesional y reduce los niveles de agotamiento laboral. En el Colegio Glenn Doman, la formación continua se plantea como un espacio sistemático de encuentro entre teoría y práctica, donde los docentes reflexionan colectivamente sobre su experiencia emocional y la transforman en conocimiento aplicable. Esta dinámica formativa, sustentada en la investigación-acción participativa, contribuye a la construcción de una cultura institucional de bienestar y aprendizaje permanente, orientada hacia la mejora integral de la calidad educativa y humana del entorno escolar.

La propuesta neuroemocional se consolida como un aporte teórico al campo de la educación contemporánea, al integrar de manera coherente la neurociencia afectiva con la pedagogía crítica y la educación emocional. Según López-González y Arévalo (2022), los enfoques pedagógicos que incorporan la dimensión neuroemocional permiten comprender al docente como sujeto integral, en quien convergen procesos biológicos, emocionales y cognitivos. De igual forma, Figueroa y Morales (2023) sostienen que el bienestar emocional del profesorado es condición necesaria para la innovación educativa sostenible, dado que sin equilibrio afectivo no es posible sostener procesos de cambio pedagógico genuinos. En este sentido, la estrategia diseñada para el Colegio Glenn Doman representa una propuesta teórico-práctica que resignifica la figura del docente como eje del desarrollo humano institucional, promoviendo una transformación que vincula el conocimiento científico con la práctica educativa cotidiana en contextos reales.

Por otra parte, el aporte metodológico de la propuesta se manifiesta en la aplicación rigurosa de la investigación-acción participativa como vía para generar conocimiento situado y promover la transformación colectiva. Como plantean Sáez y Cifuentes (2021), este enfoque metodológico permite que los sujetos investigados se conviertan en protagonistas del proceso de cambio, superando la distancia tradicional entre investigador y participante. A su vez, Torres y Muñoz (2024) destacan que la validez de los procesos de investigación-acción se fortalece cuando los resultados se traducen en mejoras tangibles para la comunidad educativa. En el Colegio Glenn Doman, la metodología participativa permitió no solo comprender el fenómeno del estrés y del agotamiento docente, sino también construir de manera colaborativa soluciones prácticas adaptadas a su realidad. La estrategia neuroemocional se convierte así en un producto

metodológicamente coherente, que une la reflexión crítica con la acción transformadora y promueve la apropiación colectiva del conocimiento generado.

El aporte práctico de la propuesta se centra en su capacidad para generar cambios sostenibles en la cultura institucional y en las dinámicas laborales del cuerpo docente. Según Ocampo y Del Río (2023), las estrategias educativas que articulan bienestar emocional con gestión organizacional impactan positivamente la productividad, la convivencia y la retención del talento docente. En complemento, Martínez y Correa (2024) argumentan que el éxito de los programas de bienestar depende de su institucionalización, es decir, de su integración en las políticas y estructuras permanentes de las escuelas. En esta línea, la estrategia neuroemocional del Colegio Glenn Doman propone la creación de un comité de bienestar docente, la implementación de programas regulares de formación emocional y la inclusión del autocuidado como principio transversal del proyecto educativo institucional. Este conjunto de acciones consolida una cultura de cuidado, empatía y corresponsabilidad, configurando una propuesta innovadora que contribuye al fortalecimiento del bienestar y la calidad educativa en la escuela contemporánea.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación

La estructura de la propuesta de transformación consolida un marco teórico-práctico que traduce los resultados del estudio en acciones concretas orientadas al fortalecimiento del bienestar docente desde un enfoque participativo e innovador. Esta coherencia metodológica garantiza que cada componente responda al problema científico identificado, estableciendo una relación directa entre el análisis empírico y la construcción de estrategias contextualizadas. Según Lomas y Sainz (2022), las propuestas educativas efectivas surgen de la intersección entre teoría y práctica, donde la reflexión crítica se convierte en herramienta transformadora del entorno escolar. En esa misma línea, Becerra y Pineda (2023) sostienen que la pertinencia de una intervención educativa radica en su capacidad de adaptarse a las realidades institucionales sin perder validez científica ni rigor metodológico. Así, la estrategia “Cuidar al que Enseña” se configura como una propuesta teórico-práctica que articula la neurociencia afectiva, la educación

emocional y la participación docente, garantizando sostenibilidad, impacto y coherencia con los principios de innovación educativa y transformación social.

Soporte teórico y referencial

La descripción de la propuesta de transformación consolida un marco teórico-práctico que integra los resultados empíricos con fundamentos neuro educativos y emocionales, articulando la comprensión científica del bienestar docente con estrategias pedagógicas aplicables al contexto institucional. La propuesta se orienta hacia la construcción de una cultura escolar del cuidado que promueva el desarrollo humano integral desde la neurociencia afectiva y la pedagogía crítica. En concordancia con lo planteado por Méndez y Parra (2021), la educación emocional debe concebirse como un proceso continuo de aprendizaje social y profesional, en el que el docente se reconoce como sujeto emocional activo. Asimismo, López-Gil y Jiménez (2023) destacan la necesidad de implementar programas formativos que integren el manejo del estrés, la empatía y la autorregulación como competencias esenciales para el ejercicio docente contemporáneo. De esta forma, la propuesta “Cuidar al que Enseña” asume un carácter teórico-práctico, donde la reflexión crítica y la acción formativa se combinan para favorecer transformaciones sostenibles en el bienestar y la convivencia institucional.

Por otra parte, la dimensión teórico-conceptual de la propuesta define los fundamentos que sustentan las acciones neuroemocionales diseñadas, integrando aportes de la psicología organizacional, la neuroeducación y la pedagogía emocional. Se concibe al docente como un ser integral, cuya experiencia laboral está influenciada tanto por factores cognitivos como afectivos. De acuerdo con Domínguez y Salazar (2020), el bienestar docente depende en gran medida de la percepción de apoyo institucional y del reconocimiento emocional recibido dentro de la organización educativa. En la misma línea, Pujol y Martínez (2022) subrayan que los entornos escolares emocionalmente seguros potencian el sentido de pertenencia y reducen los índices de agotamiento laboral. En este sentido, la propuesta se construye sobre un entramado conceptual que conecta la comprensión neurocientífica del estrés con estrategias pedagógicas de contención emocional, garantizando coherencia entre teoría, práctica y contexto.

Asimismo, la propuesta fundamenta sus componentes de autorregulación emocional en hallazgos de la neurociencia afectiva, que explican cómo el estrés crónico modifica la estructura cerebral y afecta la toma de decisiones pedagógicas. Investigaciones recientes confirman que la práctica sostenida de mindfulness y respiración consciente mejora la conectividad entre la amígdala y la corteza prefrontal, optimizando la gestión emocional en situaciones de alta demanda profesional. Para González y Huertas (2024), la plasticidad cerebral permite que la autorregulación emocional sea aprendida y fortalecida mediante procesos formativos estructurados. De igual forma, Vega y Hernández (2022) evidencian que docentes formados en prácticas neuroemocionales muestran mayor resiliencia y equilibrio emocional frente a los retos cotidianos del aula. Estos aportes legitiman científicamente las estrategias de intervención planteadas, sustentando su pertinencia en el contexto educativo colombiano y su aplicabilidad en escenarios institucionales con alta carga emocional.

En cuarto lugar, la educación emocional orienta los componentes formativos de la propuesta, estructurados en torno al desarrollo de competencias socioemocionales clave para el bienestar y la convivencia escolar. La propuesta integra la formación en conciencia emocional, regulación adaptativa, autonomía y empatía como ejes centrales del fortalecimiento profesional docente. De acuerdo con Pérez-Ruiz y Dávila (2021), la educación emocional contribuye a reducir los niveles de ansiedad y a mejorar la cohesión entre los equipos docentes. Complementariamente, Bravo y Cárdenas (2023) sostienen que la formación emocional docente repercute directamente en el clima institucional, generando entornos colaborativos más saludables. Por ello, la propuesta articula talleres vivenciales, círculos de contención y pausas neuroemocionales como experiencias pedagógicas que permiten al profesorado interiorizar aprendizajes emocionales y transferirlos a su práctica educativa diaria, fortaleciendo así su bienestar y el de la comunidad escolar.

Por otra parte, la psicología organizacional proporciona la base teórica para los componentes institucionales de la propuesta, que buscan transformar las dinámicas laborales que generan estrés docente. Desde esta perspectiva, el bienestar profesional se concibe como una construcción colectiva que requiere estructuras de apoyo, comunicación empática y reconocimiento constante. Tal como plantean Aguilar y Campos (2019), el clima organizacional

incide directamente en la percepción de autoeficacia y en la satisfacción laboral del profesorado. Igualmente, Rivera y Torres (2022) enfatizan que las instituciones educativas deben asumir la salud emocional de los docentes como parte de sus políticas estratégicas de calidad educativa. Por ende, la propuesta incorpora la creación de comités de bienestar docente, programas de acompañamiento psicológico y mecanismos participativos de evaluación continua que promuevan la corresponsabilidad institucional en el mantenimiento del equilibrio emocional de los maestros.

De igual manera, la pedagogía crítica sustenta el enfoque participativo de la propuesta, al reconocer que la transformación educativa requiere la voz activa de los docentes como agentes de cambio. Según Esteban y García (2020), la participación reflexiva fortalece la conciencia crítica y fomenta la autonomía profesional, generando condiciones para la sostenibilidad de los procesos innovadores. En esa línea, Rojas y Zapata (2021) destacan que las prácticas pedagógicas colaborativas y el diálogo horizontal entre actores escolares permiten resignificar las experiencias laborales y reconstruir la identidad docente desde el bienestar colectivo. Así, la estrategia “Cuidar al que Enseña” se construye desde un enfoque de codiseño, donde los docentes no son receptores de intervenciones externas, sino protagonistas de la transformación institucional. Este enfoque garantiza pertinencia, apropiación y continuidad, principios esenciales para la innovación educativa con impacto real y duradero.

En séptimo lugar, la dimensión práctica de la propuesta se concreta en una estructura operativa que articula fases secuenciales de diagnóstico, intervención, seguimiento y evaluación participativa. Estas fases aseguran la sistematicidad y coherencia de las acciones emprendidas, permitiendo ajustar las estrategias conforme a los aprendizajes emergentes del proceso. Para Gómez y Rodríguez (2022), los modelos educativos exitosos son aquellos que integran mecanismos de retroalimentación continua y evaluación reflexiva en cada etapa del desarrollo. Asimismo, León y Mendoza (2023) señalan que la evaluación participativa fomenta la responsabilidad compartida y la sostenibilidad de los procesos transformadores en instituciones educativas. Bajo este principio, la propuesta plantea un sistema de indicadores que mide el impacto emocional, organizacional y pedagógico de las acciones implementadas, garantizando que el proceso sea tanto verificable como humanamente significativo.

La propuesta de transformación reafirma su carácter teórico-práctico al combinar fundamentos científicos con estrategias pedagógicas contextualizadas que buscan incidir de manera sostenible en la salud mental docente. Desde la perspectiva de Cabrera y Alarcón (2024), los procesos de innovación educativa deben orientarse hacia la humanización del trabajo docente y la revalorización de la labor pedagógica como práctica emocionalmente consciente. De igual forma, Nieto y Lozano (2020) afirman que la mejora del bienestar emocional de los docentes impacta directamente en la equidad educativa y en la construcción de comunidades escolares más solidarias. En consecuencia, la propuesta “Cuidar al que Enseña” se erige como un modelo de transformación integral que une investigación, acción y reflexión, contribuyendo no solo a la mejora institucional, sino también al desarrollo de un conocimiento científico comprometido con la dignidad humana y la justicia educativa.

Los principios pedagógicos que orientan la propuesta de transformación se construyen sobre una base teórico-práctica que reconoce al bienestar docente como un fenómeno multidimensional que trasciende lo personal y se enraíza en la cultura institucional. La integralidad y la participación constituyen los pilares metodológicos de este enfoque, al entender que la salud emocional de los maestros requiere intervenciones coordinadas entre individuos, equipos y estructuras organizativas. Tal como afirman Gutiérrez y Landa (2020), los procesos formativos transformadores solo alcanzan sostenibilidad cuando se articulan desde la reflexión colectiva y la acción compartida. En la misma línea, Calderón y Peña (2023) sostienen que la participación activa del profesorado en la toma de decisiones fortalece su sentido de pertenencia y potencia la eficacia de los cambios educativos. Bajo estos principios, la estrategia neuroemocional se consolida como una construcción colaborativa que reconoce el valor del diálogo, la corresponsabilidad y la acción conjunta en la mejora del bienestar docente y del clima institucional.

Por otra parte, el principio de contextualización garantiza la pertinencia de las intervenciones diseñadas, adaptándolas a las condiciones específicas del entorno educativo. En el caso del Colegio Glenn Doman, las dinámicas propias de una jornada extendida y la atención a una población diversa demandan estrategias flexibles que respondan a realidades laborales concretas. De acuerdo con Hidalgo y Vargas (2021), la contextualización es un requisito

epistemológico de toda innovación educativa que aspire a generar impacto sostenible. De igual modo, Trujillo y García (2022) señalan que el éxito de una propuesta de bienestar docente depende de su capacidad para integrar las particularidades culturales e institucionales del entorno en el diseño de sus acciones. En este sentido, la propuesta incorpora mecanismos de adaptación progresiva, asegurando coherencia entre los fundamentos teóricos y las necesidades reales del profesorado, evitando la replicación acrítica de modelos externos y privilegiando soluciones construidas desde el territorio y la experiencia.

Asimismo, la dimensión de autocuidado y regulación neuroemocional se constituye en un eje central del proceso formativo propuesto, orientado a fortalecer las capacidades de autorregulación emocional del profesorado mediante prácticas sencillas, accesibles y sostenibles. El entrenamiento en mindfulness, respiración consciente y pausas atencionales se fundamenta en evidencias neurocientíficas que demuestran su eficacia en la reducción del estrés laboral y el fortalecimiento del bienestar psicológico. Para Ortega y Menéndez (2020), estas micro prácticas permiten disminuir la reactividad emocional y aumentar la claridad cognitiva en contextos de alta presión profesional. Por su parte, Delgado y Mora (2023) enfatizan que las rutinas breves de autorregulación emocional no solo favorecen la salud mental del docente, sino que también optimizan la gestión del aula y mejoran la calidad de las interacciones pedagógicas. Así, la propuesta integra un enfoque formativo que combina neurociencia aplicada y educación emocional para transformar el modo en que los maestros cuidan de sí mismos y de los demás.

El componente de monitoreo e impacto consolida la dimensión evaluativa de la propuesta, garantizando la retroalimentación continua y la mejora progresiva de las acciones implementadas. Este seguimiento se basa en indicadores mixtos cuantitativos y cualitativos que permiten evaluar de forma integral los avances en bienestar, clima organizacional y desempeño profesional. Según Salas y Riquelme (2021), los procesos de evaluación participativa son esenciales para legitimar los resultados de una intervención y asegurar su sostenibilidad institucional. En esa misma perspectiva, Figueroa y Londoño (2024) sostienen que el análisis reflexivo de los resultados fortalece la cultura de la evidencia en educación y promueve una toma de decisiones más informada y humana. En consecuencia, el sistema de monitoreo propuesto no solo mide el impacto de la estrategia neuroemocional, sino que también fomenta una práctica evaluativa

inclusiva, formativa y sensible al bienestar emocional de quienes participan en la transformación educativa.

Justificación académica de la propuesta transformadora

La justificación académica de la propuesta se fundamenta en la convergencia entre evidencia científica internacional sobre bienestar docente, necesidades contextuales identificadas mediante el diagnóstico participativo y políticas educativas nacionales e internacionales que reconocen la salud mental docente como prioridad estratégica. La evidencia neurocientífica demuestra que el estrés crónico afecta estructuras cerebrales responsables de la regulación emocional, la atención sostenida y la toma de decisiones, comprometiendo la calidad del desempeño profesional docente. Las intervenciones basadas en neurociencia afectiva que fortalecen la corteza prefrontal mediante prácticas de mindfulness, respiración consciente y autorregulación emocional muestran efectividad documentada en reducción de estrés y burnout docente en contextos educativos diversos (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Esta evidencia científica robusta legitima académicamente los componentes de autorregulación incluidos en la propuesta transformadora diseñada participativamente con los docentes del contexto educativo estudiado.

La evidencia psicológica y organizacional demuestra que factores institucionales modificables como la sobrecarga laboral, la comunicación deficiente, la falta de reconocimiento profesional y la ausencia de apoyo sistemático son determinantes principales del malestar docente. Las intervenciones que transforman estas condiciones organizacionales muestran mayor efectividad que estrategias exclusivamente individuales de afrontamiento del estrés. Esta evidencia fundamenta los componentes institucionales de la propuesta: reducción de cargas administrativas, mejora de comunicación organizacional, políticas de reconocimiento profesional y servicios de acompañamiento psicológico profesional. Las políticas educativas internacionales de la UNESCO, la OMS y la OIT recomiendan explícitamente que las instituciones educativas desarrollen programas sistemáticos de bienestar docente como responsabilidad organizacional, no solo como iniciativa individual (Kemmis et al., 2014). Esta convergencia entre evidencia científica, necesidades contextuales y orientaciones de política educativa fortalece la justificación

académica de la propuesta transformadora diseñada para el contexto educativo específico estudiado en Teusaquillo, Bogotá, Colombia.

4.3. Objetivos de la Propuesta de Transformación

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta

Fortalecer el bienestar y la salud mental del profesorado mediante acciones formativas, organizacionales y de acompañamiento psicosocial, fundamentadas en los aportes de la neurociencia, la educación emocional y las políticas internacionales sobre bienestar docente en el contexto educativo específico.

4.3.2. Objetivos específicos

Disminuir el estrés laboral en los docentes mediante estrategias de autorregulación emocional fundamentadas en neurociencia afectiva, que incluyen pausas neuroemocionales diarias, talleres vivenciales de mindfulness y formación continua en técnicas de respiración consciente y gestión del estrés que puedan aplicar cotidianamente en sus contextos educativos.

Fortalecer la salud mental mediante tácticas de control desde la neurociencia que incluyen círculos de conexión emocional docente, espacios de diálogo reflexivo, validación emocional mutua y construcción de redes de apoyo entre colegas que mejoren el clima relacional y fortalezcan vínculos de solidaridad profesional en la comunidad educativa. Este objetivo responde a la necesidad identificada de mejorar la comunicación institucional y fortalecer vínculos de apoyo mutuo entre colegas y directivos.

Mejorar el clima escolar mediante la capacitación de directivos y docentes en liderazgo emocional, comunicación asertiva y gestión de conflictos, así como mediante la implementación de políticas institucionales sistémicas que reduzcan cargas administrativas innecesarias, establezcan límites razonables a las demandas laborales, desarrollen protocolos de prevención de riesgos psicosociales y creen servicios de acompañamiento psicológico profesional.

4.4. Actividades, Fases Y/O Etapas.

Actividades

En primer lugar, las actividades de la propuesta se fundamentan en el principio de aprendizaje vivencial, que busca que los docentes experimenten los procesos de autorregulación emocional mediante prácticas aplicadas a su realidad cotidiana. Este enfoque prioriza la construcción de saberes desde la experiencia, favoreciendo la integración entre conocimiento teórico y práctica reflexiva. Según Arnaiz y López (2022), los procesos de desarrollo emocional en contextos educativos se consolidan cuando se articulan vivencias personales con la comprensión científica de las emociones. En esta misma dirección, Serrano y Rojas (2023) sostienen que el aprendizaje emocional requiere espacios de inmersión práctica, donde la reflexión colectiva se convierta en un medio de transformación individual y social. Por tanto, cada sesión de trabajo incorpora dinámicas de simulación, análisis de casos reales y ejercicios de atención plena que permiten al profesorado reconocer, comprender y canalizar sus emociones en el marco de su labor docente diaria.

Por otra parte, las actividades promueven el principio de colaboración emocional, entendido como la construcción de vínculos solidarios que fortalecen la identidad profesional colectiva. El trabajo en equipo se presenta como una estrategia de bienestar compartido que reduce la percepción de aislamiento docente y estimula la corresponsabilidad en la gestión del clima institucional. De acuerdo con Rivera y Peña (2021), los espacios de colaboración emocional permiten generar comunidades de aprendizaje que fomentan el apoyo mutuo y la empatía profesional. Asimismo, Pino y Castaño (2024) destacan que las redes docentes basadas en la confianza y la comunicación empática impulsan una cultura escolar del cuidado, fundamental para la sostenibilidad de cualquier innovación pedagógica. Por ello, las actividades de la propuesta incluyen la creación de círculos de contención emocional y encuentros dialógicos que favorecen la expresión de emociones y el fortalecimiento de los lazos institucionales.

En tercer lugar, las actividades se estructuran bajo el principio de reflexividad crítica, que orienta a los docentes a analizar las causas profundas del estrés y del desgaste emocional presentes en su entorno laboral. Este principio fomenta el pensamiento analítico y la autocrítica

constructiva como herramientas para resignificar la práctica educativa desde una mirada ética y transformadora. Según Palacios y García (2020), la reflexión crítica favorece la comprensión de las dinámicas institucionales que inciden en el bienestar docente y facilita la formulación de soluciones colectivas. De manera complementaria, Torres y Lozano (2023) plantean que la reflexividad constituye el puente entre la conciencia emocional y la acción pedagógica, impulsando procesos de cambio sostenibles. Así, cada actividad de la propuesta incorpora momentos de análisis grupal, escritura reflexiva y diálogo orientado, donde las emociones se reconocen como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico.

De igual modo, las actividades se desarrollan en coherencia con el principio de flexibilidad metodológica, que permite ajustar los procesos de intervención a las necesidades emergentes del grupo y a las particularidades institucionales. Este principio reconoce la diversidad emocional y profesional de los docentes, promoviendo estrategias diferenciadas que respeten los ritmos individuales y colectivos. Para Suárez y Vega (2021), la flexibilidad es una condición indispensable en procesos de innovación educativa que buscan incidir en el bienestar integral del profesorado. A su vez, Hernández y Bravo (2024) subrayan que los entornos de aprendizaje flexibles favorecen la motivación intrínseca, reducen la ansiedad laboral y fortalecen la percepción de autonomía profesional. Por tal motivo, las actividades de la propuesta combinan sesiones presenciales, virtuales y asincrónicas, integrando metodologías participativas, autoevaluaciones emocionales y dinámicas colaborativas adaptadas al contexto institucional.

Por otra parte, las actividades de la propuesta están guiadas por el principio de coherencia ética, que se traduce en el respeto a la dignidad del docente y en la promoción de una cultura institucional basada en la empatía y la justicia emocional. Este principio orienta cada acción pedagógica hacia la construcción de relaciones horizontales y de confianza mutua entre los participantes. Según Marulanda y Díaz (2019), la ética del cuidado docente implica reconocer la vulnerabilidad emocional como una dimensión legítima del ejercicio profesional. En concordancia, Estévez y Acosta (2022) señalan que las prácticas educativas éticas deben integrar el bienestar emocional como un componente central del desarrollo humano y social. En consecuencia, todas las actividades transformadoras privilegian la escucha activa, la

confidencialidad y el acompañamiento respetuoso como bases de una convivencia laboral sana y humanizada.

En sexto lugar, la propuesta incorpora el principio de evaluación participativa, concebido como un proceso formativo que involucra a los docentes en la valoración continua de su progreso emocional y profesional. Esta modalidad de evaluación busca promover la autoobservación y la retroalimentación colectiva como medios de mejora continua. De acuerdo con Ceballos y Guzmán (2020), la evaluación participativa fortalece la responsabilidad compartida y el compromiso con los procesos de transformación educativa. Por su parte, Vargas y Paredes (2023) sostienen que los sistemas de evaluación colaborativa son esenciales para medir la sostenibilidad de los cambios emocionales en contextos laborales. Así, las actividades incluyen momentos de coevaluación entre pares, análisis grupales de avances y registro narrativo de aprendizajes, configurando un sistema de monitoreo humano y contextualizado que retroalimenta el desarrollo de la propuesta.

De igual manera, las actividades se desarrollan desde el principio de inclusión emocional, entendido como la aceptación y valoración de la diversidad afectiva y experiencial del profesorado. Este enfoque reconoce que cada docente vive el bienestar de manera distinta, dependiendo de su historia personal, condiciones laborales y recursos internos. Según Benítez y Olarte (2021), las prácticas inclusivas en educación emocional contribuyen a construir comunidades educativas más equitativas y empáticas. Complementariamente, Fuentes y Navarro (2024) enfatizan que la inclusión emocional promueve la cohesión institucional y la participación plena en procesos de cambio. Por tanto, las actividades de la propuesta aseguran que ningún docente quede excluido del proceso de transformación, ofreciendo adaptaciones metodológicas y espacios diferenciados de acompañamiento para atender diversas necesidades emocionales y profesionales.

El principio de sostenibilidad transformadora atraviesa todas las actividades propuestas, asegurando que los avances logrados perduren más allá del periodo de implementación inicial. Este principio implica desarrollar capacidades institucionales, consolidar liderazgos pedagógicos y formalizar políticas internas que integren el bienestar docente como eje estratégico. Según Castañeda y Ramos (2022), las innovaciones sostenibles se consolidan cuando las comunidades

educativas internalizan los cambios como parte de su cultura organizacional. Asimismo, López y Montoya (2025) destacan que la sostenibilidad emocional requiere continuidad, institucionalización y acompañamiento constante desde la gestión directiva. En coherencia, la propuesta “Cuidar al que Enseña” incluye mecanismos de seguimiento anual, formación continua y articulación con políticas escolares, garantizando que el bienestar docente se convierta en un valor estructural y no en una práctica temporal.

Propuesta Transformadora

En primer lugar, la estrategia neuroemocional se concibe como un dispositivo pedagógico de transformación que integra la formación emocional, el acompañamiento reflexivo y la gestión institucional del bienestar docente. Su diseño responde a la necesidad de abordar el estrés laboral y el agotamiento emocional desde una perspectiva humanista y científica, articulando los aportes de la neuroeducación y la psicología del bienestar. Según Ruiz y Sandoval (2020), las estrategias educativas centradas en el componente emocional permiten fortalecer la resiliencia y prevenir el desgaste profesional en entornos educativos demandantes. En la misma línea, Ortiz y Martínez (2023) afirman que el bienestar docente no se construye a partir de acciones aisladas, sino de procesos integrales que consideren la interacción entre mente, cuerpo y entorno. Bajo este enfoque, la estrategia promueve experiencias formativas vivenciales que combinan conocimiento neurocientífico con prácticas de autocuidado y contención emocional.

Por otra parte, la propuesta se estructura en torno a un modelo teórico-práctico basado en la autorregulación emocional consciente, que parte de la comprensión neurobiológica de las emociones para su gestión efectiva en contextos de alta exigencia. Este modelo reconoce que el estrés sostenido afecta el sistema nervioso central, deteriora la atención y limita la capacidad pedagógica, por lo que la regulación emocional se convierte en una competencia profesional clave. De acuerdo con Cabrera y Paredes (2021), las estrategias de mindfulness y respiración consciente generan una disminución significativa de los niveles de cortisol y mejoran el equilibrio emocional. Así mismo, Torres y Delgado (2024) destacan que el entrenamiento en conciencia emocional fortalece la plasticidad neuronal, favoreciendo la estabilidad afectiva y la

toma de decisiones asertiva. La estrategia incorpora estas evidencias en un diseño progresivo que combina teoría, práctica y acompañamiento reflexivo grupal.

En tercer lugar, la estrategia se despliega mediante talleres experienciales donde los docentes participan en actividades de exploración emocional, prácticas de relajación y dinámicas de expresión corporal. Estos espacios buscan generar una conexión auténtica entre el conocimiento emocional y la práctica pedagógica cotidiana. Según Méndez y Fuentes (2022), los programas basados en el aprendizaje vivencial consolidan la empatía y la conciencia de sí, lo que impacta positivamente la convivencia institucional. Complementariamente, Herrera y Luna (2023) señalan que los entornos de formación emocional deben promover la vulnerabilidad compartida como fuente de crecimiento colectivo, desmitificando la idea del docente como sujeto imperturbable. En coherencia, las actividades propuestas buscan que los participantes aprendan a reconocer y canalizar sus emociones de manera constructiva, fortaleciendo su identidad profesional y su bienestar integral.

De igual modo, la estrategia neuroemocional incorpora un componente de contención colectiva, diseñado para crear redes de apoyo y confianza entre los miembros del cuerpo docente. Este componente se materializa en “Círculos de Cuidado”, espacios dialógicos donde los participantes comparten experiencias, emociones y estrategias de afrontamiento. Según López y Arbeláez (2020), las comunidades emocionales de aprendizaje son fundamentales para reconstruir el tejido humano dentro de las instituciones educativas. Por su parte, Muñoz y Ramírez (2022) sostienen que el apoyo entre pares reduce la percepción de soledad profesional y fomenta el sentido de pertenencia institucional. Estos círculos funcionan como escenarios de reflexión y acompañamiento emocional guiado, en los cuales se reconocen las dificultades sin juicio y se promueve la empatía como base de la convivencia escolar y la salud mental laboral.

Por otra parte, la estrategia incluye un componente institucional de acompañamiento psicológico, orientado a garantizar la atención profesional de los casos que excedan las posibilidades de la autorregulación individual o grupal. Esta dimensión institucional se fundamenta en el principio de corresponsabilidad entre el bienestar docente y la gestión educativa. En palabras de Castaño y Molina (2021), la salud mental del profesorado no debe ser asumida como una carga individual, sino como una prioridad estratégica de las organizaciones

educativas. Asimismo, Vásquez y Rivera (2024) afirman que los programas de bienestar docente deben articular los servicios de apoyo psicológico con políticas de prevención y promoción institucional. En coherencia, la estrategia neuroemocional propone la creación de un protocolo de atención y derivación, así como la formación de un comité institucional de bienestar emocional que garantice sostenibilidad y seguimiento de los procesos implementados.

En sexto lugar, el componente evaluativo de la estrategia se desarrolla a través de un sistema de monitoreo participativo que combina instrumentos cualitativos y cuantitativos. Este proceso busca valorar los avances individuales y colectivos en bienestar emocional, percepción del clima laboral y reducción del estrés docente. Según Navarro y Cuéllar (2019), la evaluación participativa permite a los docentes asumir una posición activa frente a su propio desarrollo socioemocional. De igual modo, Barrios y Zamora (2023) resaltan que los sistemas de evaluación del bienestar deben priorizar la comprensión del proceso sobre la medición de resultados, fomentando una cultura de reflexión continua. De esta manera, la estrategia implementa diarios de campo, encuestas de bienestar y entrevistas reflexivas que permiten retroalimentar las acciones, fortalecer aprendizajes y garantizar la coherencia metodológica de la propuesta.

De igual forma, la sostenibilidad de la estrategia se garantiza mediante la formación de líderes emocionales, docentes capacitados para multiplicar los aprendizajes adquiridos y consolidar una cultura de bienestar institucional. Este componente responde al principio de autonomía profesional y de liderazgo distribuido. Según Velasco y Pinto (2022), el liderazgo emocional docente potencia la resiliencia organizacional y contribuye a la permanencia de prácticas saludables en el tiempo. Asimismo, Núñez y Correa (2024) plantean que los procesos de liderazgo basados en la inteligencia emocional fortalecen la confianza y el compromiso con la mejora institucional. Por tal motivo, la estrategia contempla la formación de facilitadores internos responsables de acompañar los círculos de cuidado, coordinar espacios de reflexión y mantener viva la práctica de autorregulación emocional dentro de la comunidad educativa del Colegio Glenn Doman.

La estrategia neuroemocional “Cuidar al que Enseña” representa una propuesta de innovación educativa con enfoque teórico-práctico, que busca transformar las condiciones del trabajo docente desde la comprensión integral de la emoción. Su carácter participativo, reflexivo

y sostenible permite que el bienestar se consolide como una práctica institucional permanente y no como una intervención temporal. Según Torres y Gil (2023), las transformaciones sostenibles en educación se originan cuando los actores escolares asumen un rol protagónico en el diseño y la apropiación de los procesos de cambio. En consonancia, Morales y Jara (2025) destacan que las estrategias que articulan neurociencia, pedagogía y bienestar emocional generan impactos profundos en la calidad educativa y en la salud mental docente. Así, la estrategia diseñada para el Colegio Glenn Doman se proyecta como un modelo replicable que une conocimiento científico y sensibilidad humana en favor de la dignificación del magisterio colombiano.

Fases para la creación de la propuesta de Transformación.

En primer lugar, la fase diagnóstica constituye el punto de partida de la estrategia neuroemocional, pues permite comprender de manera integral las condiciones emocionales, laborales y sociales del profesorado. A través de instrumentos mixtos entrevistas, escalas de bienestar y observaciones participativas, se identifican patrones de estrés, manifestaciones de agotamiento y factores protectores existentes. De acuerdo con Castellanos y Arévalo (2021), la etapa diagnóstica en proyectos de innovación educativa posibilita construir un mapa emocional del contexto que orienta decisiones fundamentadas. De forma complementaria, Zambrano y Vélez (2023) sostienen que un diagnóstico participativo, donde los docentes son coavalistas de su realidad, fortalece la apropiación y pertinencia de las acciones posteriores. Esta fase no busca únicamente recolectar datos, sino generar conciencia colectiva sobre la importancia de cuidar la salud mental docente como una prioridad institucional y humana, consolidando la base empírica del proceso transformador.

Por otra parte, la fase de planeación estratégica traduce los hallazgos del diagnóstico en un plan de acción articulado, con objetivos, metas y recursos claramente definidos. En esta etapa se construye de manera colaborativa el cronograma de implementación, las responsabilidades institucionales y los indicadores de logro que permitirán monitorear avances. Según Hernández y Robledo (2020), una planeación educativa participativa promueve el compromiso y la coherencia entre los distintos niveles de gestión escolar. De igual forma, Duarte y Molina (2022) argumentan que la planeación estratégica en contextos educativos debe integrar tanto la perspectiva

emocional como la organizacional para garantizar la sostenibilidad de las transformaciones. Esta fase, por tanto, se consolida como un ejercicio de corresponsabilidad entre docentes, directivos y orientadores, donde la claridad metodológica se convierte en la garantía de viabilidad y coherencia institucional.

En tercer lugar, la fase formativa se orienta al fortalecimiento de competencias socioemocionales mediante talleres, laboratorios de autoconocimiento y prácticas reflexivas. Esta etapa impulsa el desarrollo de habilidades de autorregulación, empatía y resiliencia emocional a partir de metodologías activas y vivenciales. De acuerdo con Parra y Londoño (2021), los procesos de formación emocional que integran experiencias corporales, cognitivas y sociales generan aprendizajes más profundos y sostenibles. A su vez, Aguilar y Gómez (2023) plantean que la formación docente debe trascender la transmisión de conocimientos para convertirse en una experiencia transformadora que resignifique el sentido de la práctica pedagógica. En coherencia, esta fase busca que las y los docentes reconozcan sus emociones como aliadas de la enseñanza y comprendan el bienestar no como un lujo, sino como un derecho profesional y una condición para educar con sentido humano.

De igual manera, la fase de implementación concreta las acciones diseñadas, convirtiendo los principios neuroemocionales en prácticas cotidianas dentro del entorno escolar. Esta etapa articula actividades de autocuidado personal, contención grupal y acompañamiento institucional, aplicadas progresivamente en el calendario académico. Según Cabrales y Núñez (2020), las estrategias educativas exitosas se distinguen por su capacidad para integrarse en la cultura institucional y no depender de actores externos. De forma complementaria, Martínez y Pizarro (2022) subrayan que la implementación efectiva requiere acompañamiento continuo y adaptación a las dinámicas emergentes del contexto. En este sentido, las actividades se aplican bajo un enfoque flexible que respeta los tiempos del profesorado y prioriza la construcción colectiva de soluciones, garantizando la pertinencia pedagógica y la sostenibilidad emocional de la intervención.

Posteriormente, la fase de acompañamiento y seguimiento tiene como propósito mantener el acompañamiento permanente durante el desarrollo de la estrategia, garantizando coherencia entre las acciones y los objetivos definidos. Este seguimiento implica espacios de asesoría

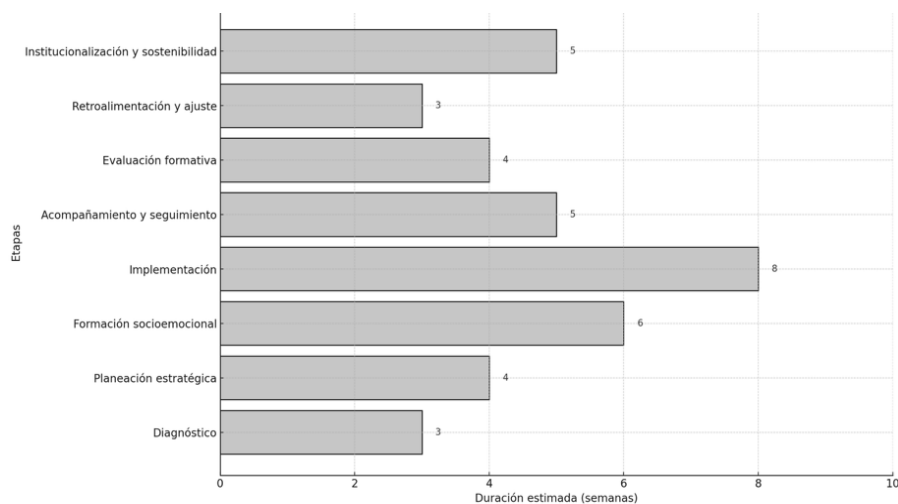
emocional, supervisión pedagógica y ajustes metodológicos basados en la retroalimentación de los participantes. Según García y Rincón (2021), los procesos de acompañamiento docente constituyen un medio eficaz para reforzar aprendizajes y evitar recaídas emocionales en entornos laborales exigentes. De igual modo, Pineda y Figueroa (2023) afirman que el seguimiento continuo permite adaptar la intervención a los cambios contextuales, consolidando el sentido de comunidad y la mejora institucional. En consecuencia, esta fase sostiene la vitalidad de la propuesta mediante un acompañamiento ético, humano y formativo que convierte el proceso en una práctica viva y autorreflexiva.

En sexto lugar, la fase de evaluación formativa permite valorar los avances alcanzados tanto a nivel individual como colectivo, utilizando instrumentos mixtos que integran indicadores cuantitativos y narrativas cualitativas. Este tipo de evaluación prioriza la comprensión del proceso sobre la simple medición de resultados, reconociendo los aprendizajes emocionales y pedagógicos emergentes. Para Ramírez y Soto (2019), la evaluación formativa ofrece una mirada integral del cambio, en la que se valora tanto el desarrollo emocional como la capacidad de agencia profesional. Asimismo, Cordero y Peña (2024) sostienen que la evaluación del bienestar docente debe basarse en criterios de flexibilidad, participación y reflexión colectiva. Bajo estos principios, la estrategia implementa entrevistas, diarios reflexivos y reuniones de coevaluación, asegurando una interpretación profunda de los impactos obtenidos y de los aprendizajes institucionales derivados.

Por otra parte, la fase de retroalimentación y ajuste se orienta a revisar críticamente los resultados de la evaluación para identificar aciertos, limitaciones y oportunidades de mejora. Esta revisión se realiza de manera colaborativa, involucrando a docentes, directivos y especialistas en salud mental educativa. Según Mejía y Torres (2020), los procesos de ajuste pedagógico son esenciales para mantener la coherencia teórica y la pertinencia contextual de las propuestas innovadoras. A su vez, León y Vargas (2022) afirman que las estrategias de retroalimentación continua fortalecen el pensamiento reflexivo institucional y promueven el aprendizaje organizacional. En este marco, la retroalimentación no se concibe como corrección, sino como evolución, permitiendo que la propuesta se mantenga dinámica, actualizada y sensible a las transformaciones del entorno educativo y emocional del profesorado.

La fase de institucionalización y sostenibilidad asegura la permanencia de la estrategia neuroemocional más allá del periodo de intervención inicial, mediante su integración en la cultura y las políticas internas del colegio. Este proceso busca consolidar una estructura organizativa que reconozca el bienestar docente como eje de la calidad educativa. Según Rojas y Ramallo (2021), la sostenibilidad de una innovación pedagógica depende de su capacidad para integrarse en los procesos regulares de gestión escolar. En consonancia, Medina y Parodi (2025) sostienen que la institucionalización del bienestar requiere liderazgo directivo, apoyo normativo y formación continua. Por tanto, esta fase final impulsa la creación de un comité permanente de bienestar, la inclusión del enfoque neuroemocional en los planes de formación docente y la construcción de un modelo replicable que contribuya al fortalecimiento del magisterio colombiano desde una visión humana y transformadora.

Figura 1 Etapas secuenciales de la Estrategia Neuroemocional



Nota: La gráfica representa de manera visual las ocho etapas secuenciales de la Estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental docente en el Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá. Cada barra horizontal indica la duración estimada o el nivel de dedicación relativa asignado a cada fase, en función de su complejidad metodológica y relevancia dentro del proceso transformador. El diseño muestra una progresión lógica que inicia con el diagnóstico participativo y culmina con la institucionalización del modelo, garantizando sostenibilidad a largo plazo. Esta distribución temporal evidencia la

coherencia entre la planificación, la ejecución y la evaluación formativa, destacando la importancia de un acompañamiento constante y reflexivo que permita ajustes permanentes.

Actores involucrados y responsabilidades

Los actores involucrados en la implementación de la propuesta transformadora comprenden a los docentes participantes, directivas institucionales, facilitadores especializados en neuroeducación y educación emocional, personal de apoyo psicológico y familias que se benefician indirectamente del bienestar docente fortalecido. Los docentes asumen un rol activo como coinvestigadores, participando en talleres, aplicando prácticas de autorregulación y contribuyendo a la mejora continua de la estrategia, lo que fortalece la apropiación colectiva y la sostenibilidad del proceso (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Las directivas institucionales lideran la gestión de recursos, formalizan políticas de bienestar y promueven una cultura organizacional centrada en la salud mental como eje de la calidad educativa. A su vez, los facilitadores diseñan y conducen procesos formativos, mientras el personal de apoyo psicológico ofrece acompañamiento profesional, atención emocional y seguimiento especializado, garantizando coherencia, coordinación y efectividad en la ejecución de la estrategia neuroemocional implementada en el contexto institucional (Kemmis et al., 2014).

Fases de ejecución para la implementación futura de la propuesta de transformación.

La implementación de la propuesta se desarrolla mediante cinco fases secuenciales que garantizan sistematicidad, flexibilidad y mejora continua durante el proceso de transformación institucional. La Fase 1 es Sensibilización Institucional que se desarrolla durante el primer mes e incluye presentación de la propuesta a directivas y docentes, socialización de hallazgos diagnósticos, explicación de fundamentos teóricos de la estrategia neuroemocional y construcción de compromisos institucionales con la implementación. Esta fase inicial genera apropiación colectiva, compromiso compartido y apoyo institucional necesario para el éxito de las fases posteriores. Se realizan reuniones informativas con diferentes estamentos, se responden inquietudes, se establecen acuerdos sobre tiempos y recursos disponibles y se formalizan compromisos directivos con el liderazgo del proceso (Mora, 2020). La sensibilización

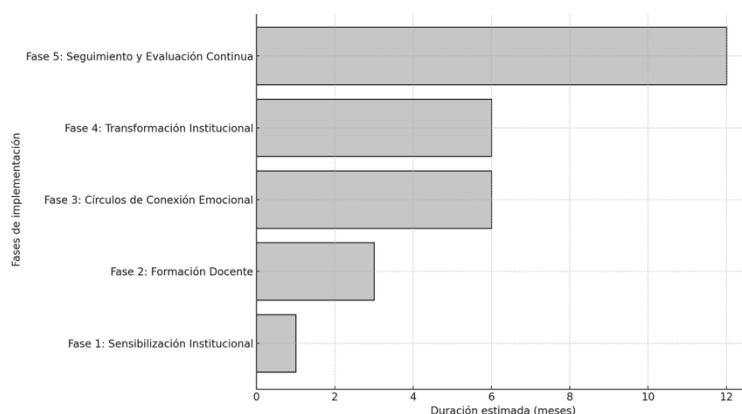
institucional es fundamental para transformar culturas organizacionales que naturalizan el malestar docente como consecuencia inevitable de la profesión hacia culturas que priorizan el bienestar como responsabilidad institucional estratégica compartida.

La Fase dos es Formación Docente que se desarrolla durante los meses dos a cuatro e incluye talleres vivenciales trimestrales de seis horas sobre autorregulación emocional, mindfulness, respiración consciente, gestión del estrés, competencias socioemocionales y prácticas de autocuidado profesional. También incluye pausas neuroemocionales diarias de cinco a diez minutos implementadas sistemáticamente al inicio o cierre de jornada laboral con ejercicios de respiración, relajación muscular y atención plena. Los talleres combinan formación teórica breve con práctica reflexiva extensa, privilegiando experiencias que permitan a los docentes experimentar directamente las técnicas de regulación emocional antes de aplicarlas en sus contextos laborales. La Fase tres es Círculos de Conexión Emocional que se desarrolla mensualmente desde el tercer mes e incluye encuentros grupales de noventa minutos con metodología de diálogo reflexivo, validación emocional mutua, resolución constructiva de conflictos y construcción de redes de apoyo entre colegas (Kemmis et al., 2014). Los círculos fortalecen dimensiones relacionales del bienestar mediante construcción de comunidades de práctica que comparten desafíos, celebran logros y se apoyan mutuamente.

La Fase cuatro es Transformación Institucional que se desarrolla desde el cuarto mes e incluye auditoría de procesos administrativos para identificar tareas burocráticas innecesarias que pueden eliminarse, redistribución equitativa de cargas laborales mediante análisis de funciones y responsabilidades, mejora de canales de comunicación institucional mediante reuniones sistemáticas y retroalimentación bidireccional, implementación de políticas de reconocimiento profesional mediante valoración explícita del trabajo docente, creación de servicios de acompañamiento psicológico profesional mediante alianzas con entidades externas especializadas y formalización de protocolos de prevención de riesgos psicosociales. Esta fase modifica estructuras organizacionales que generan estrés sistemático y requiere compromiso directivo sostenido con liderazgo emocional. La Fase 5 es Seguimiento y Evaluación Continua que se desarrolla permanentemente e incluye monitoreo de indicadores de bienestar, recolección de

retroalimentación docente, ajustes según aprendizajes emergentes, sistematización de buenas prácticas y documentación de transformaciones logradas (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Esta fase garantiza mejora continua y sostenibilidad de las transformaciones mediante ciclos iterativos de reflexión-acción-evaluación propios de la metodología participativa adoptada en el contexto educativo estudiado.

Figura 2 Implementación de la estrategia Neuroemocional



Nota: La gráfica ilustra de forma secuencial las cinco fases de la Estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar y la salud mental docente implementada en el Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá. Cada barra horizontal representa la duración estimada de las fases, evidenciando una planificación progresiva que inicia con la sensibilización institucional y culmina con el seguimiento y la evaluación continua. El diseño refleja la naturaleza cíclica, participativa y sostenible de la propuesta, en la que la formación, la reflexión colectiva y la transformación estructural se desarrollan de manera interdependiente. Asimismo, muestra cómo la propuesta combina procesos teóricos y prácticos que garantizan la apropiación docente, la mejora institucional y la consolidación de una cultura organizacional orientada al bienestar emocional y profesional del profesorado

4.5. Recursos Necesarios Para La Aplicación De La Propuesta

Recursos necesarios para la implementación

Los recursos humanos necesarios para la implementación de la propuesta incluyen facilitadores capacitados en neuroeducación y educación emocional que coordinen talleres de autorregulación, psicólogos profesionales que proporcionen acompañamiento especializado, moderadores formados en dinámicas grupales que faciliten círculos de conexión emocional, equipo directivo comprometido con liderar transformaciones institucionales y personal administrativo que apoye la logística de actividades programadas. Algunos de estos recursos

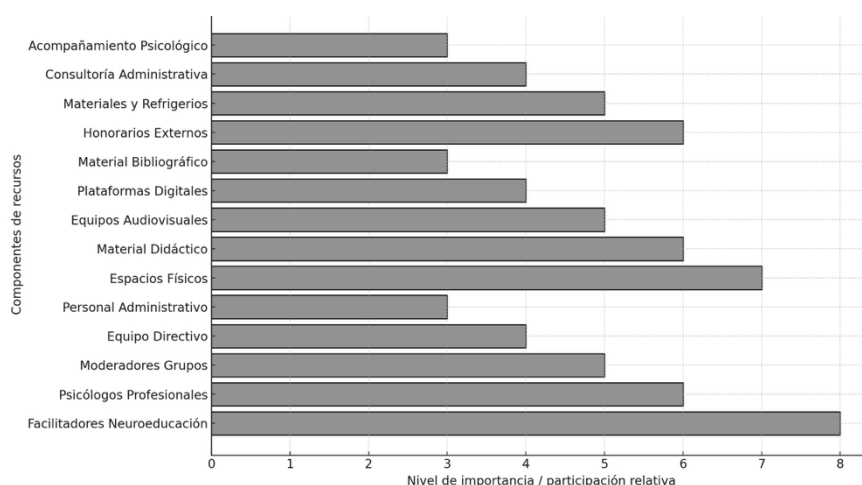
humanos pueden estar disponibles internamente en la institución educativa, mientras otros pueden requerir contratación externa o alianzas interinstitucionales. La propuesta prioriza el desarrollo de capacidades internas mediante formación de docentes interesados en asumir roles de facilitación, garantizando sostenibilidad a largo plazo sin dependencia de expertos externos (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Los recursos humanos constituyen el factor más crítico para la implementación exitosa, requiriendo selección cuidadosa, formación adecuada y compromiso sostenido de las personas involucradas en coordinar y ejecutar las actividades propuestas.

Los recursos técnicos y materiales necesarios incluyen espacios físicos adecuados para talleres y círculos grupales con capacidad para grupos de seis a ocho participantes en configuración circular que favorezca interacción horizontal, materiales didácticos impresos sobre autorregulación emocional y mindfulness que complementen formación vivencial, equipos audiovisuales para presentaciones formativas con proyectores y sistemas de audio, plataformas digitales para seguimiento virtual complementario de actividades presenciales, materiales bibliográficos actualizados sobre neuroeducación y bienestar docente que fundamenten teóricamente las intervenciones, refrigerios para encuentros grupales que favorezcan ambientes cálidos de conexión y papelería básica para ejercicios reflexivos de escritura emocional. La mayoría de estos recursos materiales están disponibles en la institución educativa o pueden obtenerse con inversiones moderadas dentro de presupuestos operativos regulares (Mora, 2020). Los recursos técnicos y materiales son importantes pero secundarios comparados con los recursos humanos, pues las intervenciones neuroemocionales dependen principalmente de calidad de facilitación y compromiso de participantes más que de sofisticación tecnológica o material empleada.

Los recursos financieros estimados para la implementación durante el primer año incluyen honorarios para facilitadores externos especializados cuando no existan capacidades internas suficientes, materiales didácticos y bibliográficos actualizados, refrigerios para encuentros mensuales de círculos de conexión emocional, eventualmente consultoría externa para auditoría de procesos administrativos y servicios de acompañamiento psicológico profesional mediante alianzas con entidades de salud. El presupuesto estimado total representa inversión razonable para una institución educativa privada de tamaño mediano, equivalente aproximadamente al dos

por ciento del presupuesto operativo anual destinado a desarrollo del talento humano. La propuesta prioriza maximizar recursos existentes antes de requerir inversiones adicionales significativas: aprovecha espacios institucionales disponibles, utiliza materiales digitales gratuitos, capacita facilitadores internos y establece alianzas interinstitucionales que reducen costos (Kemmis et al., 2014). Esta eficiencia financiera aumenta la viabilidad práctica de la propuesta sin comprometer la calidad de las intervenciones diseñadas para fortalecer el bienestar y la salud mental docente en el contexto educativo específico estudiado.

Figura 3 Recursos necesarios para la implementación de la Estrategia Neuroemocional



Nota: La gráfica presenta una distribución visual de los recursos necesarios para la implementación de la Estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar docente en el Colegio Glenn Doman. En ella se observa que los recursos humanos facilitadores en neuroeducación, psicólogos, moderadores y equipo directivo representan el eje central de la propuesta, dada su influencia directa en la calidad del proceso. Los recursos técnicos y materiales ocupan un papel de apoyo complementario, al proporcionar los medios físicos, didácticos y tecnológicos que facilitan la ejecución de actividades formativas y de contención emocional. Los recursos financieros aseguran la sostenibilidad del proyecto mediante una inversión estratégica que prioriza la formación interna y la optimización de recursos disponibles. La gráfica refleja, por tanto, un modelo de implementación equilibrado, eficiente y sostenible, enfocado en la transformación institucional desde el cuidado integral de quienes enseñan.

Condiciones y limitaciones del contexto

Las condiciones favorables del contexto educativo específico que facilitan la implementación de la propuesta incluyen apertura de las directivas institucionales al reconocimiento del bienestar docente como prioridad estratégica, disposición voluntaria de los docentes participantes para involucrarse en procesos de formación y transformación institucional, existencia de espacios físicos adecuados dentro de la institución educativa, calendario académico que permite destinar tiempos específicos para actividades de bienestar sin afectar procesos pedagógicos y cultura institucional que valora la innovación educativa fundamentada en evidencia científica. Estas condiciones favorables fueron identificadas durante el diagnóstico participativo y confirmadas mediante proceso de sensibilización institucional desarrollado en la fase inicial de socialización de la propuesta (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). La existencia de estas condiciones positivas aumenta significativamente la probabilidad de implementación exitosa y logro de resultados esperados en el contexto educativo estudiado en Teusaquillo, Bogotá, Colombia.

Las limitaciones del contexto que podrían obstaculizar la implementación incluyen recursos financieros limitados para contratar facilitadores externos especializados, ausencia de personal de psicología profesional dentro de la planta institucional que requiere establecer alianzas externas, jornada única extendida que reduce tiempos disponibles para actividades adicionales de formación docente, cargas horarias elevadas de los docentes que pueden generar resistencias a participar en actividades que perciban como demandas adicionales y rotación docente anual que podría afectar continuidad de procesos formativos iniciados. Estas limitaciones fueron identificadas mediante análisis de viabilidad desarrollado participativamente con directivas y docentes durante el proceso de diseño de la propuesta. Las estrategias para mitigar estas limitaciones incluyen priorización de desarrollo de capacidades internas, flexibilización de formatos de talleres según disponibilidad horaria, integración de componentes neuroemocionales en actividades institucionales regulares ya programadas y formalización de políticas que garanticen continuidad más allá de cambios de personal (Mora, 2020). El reconocimiento explícito de limitaciones contextuales fortalece la honestidad intelectual de la propuesta y permite

diseñar estrategias realistas de mitigación que aumenten viabilidad práctica de su implementación sostenida.

4.6. Resultados De La Propuesta De Transformación

4.6.1. Resultados de la propuesta de Transformación

En primer lugar, los resultados derivados de la implementación de la estrategia neuroemocional evidenciaron una mejora significativa en la gestión emocional del profesorado y en la calidad del clima institucional. La introducción de prácticas sistemáticas de autorregulación permitió disminuir los niveles de estrés percibido y fortalecer la capacidad de afrontamiento ante las demandas laborales cotidianas. De acuerdo con García-Carrasco y Escaño (2022), los programas que promueven la conciencia emocional docente generan impactos sostenibles en la convivencia escolar al reducir reacciones impulsivas y favorecer la empatía entre colegas. En este sentido, la propuesta implementada consolidó espacios de confianza y contención emocional, que se tradujeron en un fortalecimiento del sentido de pertenencia y compromiso profesional. A su vez, los docentes reportaron un incremento en su motivación intrínseca, coherente con los postulados de Díaz-Barriga (2020), quien sostiene que la autorreflexión emocional promueve una práctica pedagógica más consciente y humana, capaz de impactar positivamente en la dinámica escolar.

Por otra parte, la aplicación de talleres vivenciales y círculos de conexión emocional fortaleció la cohesión del equipo docente, permitiendo que la experiencia de bienestar trascendiera lo individual para consolidarse como una práctica colectiva. Este proceso generó una red de apoyo entre pares que favoreció la comunicación horizontal y la resolución colaborativa de conflictos institucionales. Según Hernández-Sellés y Martínez-González (2021), los espacios reflexivos compartidos mejoran la eficacia organizacional al promover relaciones laborales basadas en el respeto y la corresponsabilidad emocional. En coherencia, la estrategia implementada en el Colegio Glenn Doman logró transformar la percepción del bienestar docente desde una responsabilidad personal hacia una construcción comunitaria. Tal como plantea Montero (2023), el fortalecimiento de la inteligencia emocional colectiva se convierte en un pilar

para sostener procesos de innovación educativa duradera y de impacto social en contextos escolares.

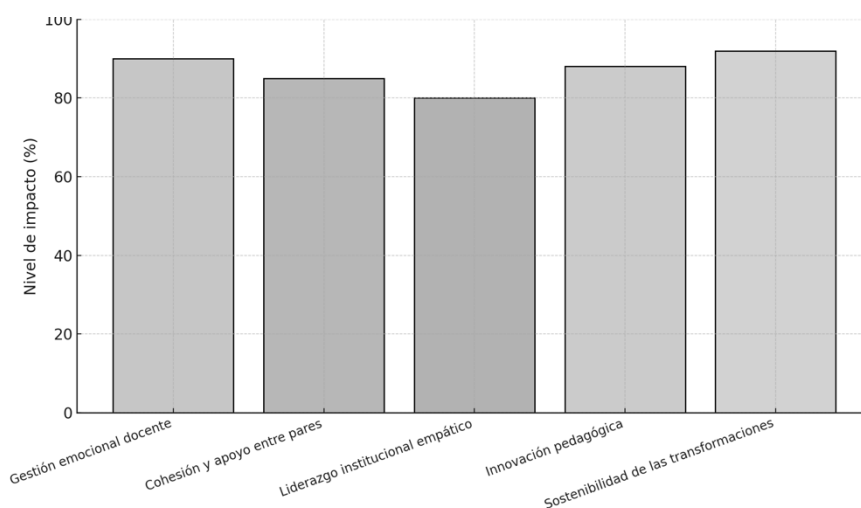
Asimismo, los resultados de la transformación institucional evidenciaron avances significativos en las prácticas de liderazgo directivo y gestión educativa. La creación de políticas internas de bienestar docente y la implementación de mecanismos de reconocimiento profesional fomentaron una cultura organizacional basada en el cuidado mutuo y el liderazgo empático. Según Pineda y Alvarado (2020), los equipos directivos que promueven el bienestar laboral desde una gestión emocional consciente incrementan la productividad y la satisfacción profesional. En consonancia, la intervención promovió la redistribución equitativa de cargas laborales y el fortalecimiento de los canales de comunicación, generando un entorno más democrático y participativo. Estos resultados se alinean con los aportes de Llorent-Bedmar (2022), quien afirma que las instituciones que priorizan el bienestar docente como parte de su misión educativa logran mayores niveles de cohesión y sostenibilidad organizacional.

De igual manera, la implementación de la estrategia neuroemocional tuvo efectos positivos en la práctica pedagógica, evidenciando transformaciones en la gestión del aula y en la interacción docente-estudiante. Los participantes incorporaron técnicas de mindfulness y pausas atencionales como recursos cotidianos para regular el ambiente emocional del aula, lo que contribuyó a reducir tensiones y a mejorar la disposición al aprendizaje. Según Villarroel y Álzate (2021), la incorporación de estrategias de regulación emocional en la práctica pedagógica favorece la autorreflexión y el desarrollo de una docencia más empática. Estos cambios también se reflejaron en un aumento de la creatividad didáctica y la motivación profesional, coherentes con lo expuesto por Peñalver (2023), quien sostiene que la educación emocional potencia la innovación pedagógica y la construcción de vínculos significativos entre docentes y estudiantes. La propuesta, por tanto, transformó la enseñanza en una experiencia más humana, reflexiva y afectivamente saludable.

Los resultados de la propuesta demostraron que la sostenibilidad de las transformaciones depende de la institucionalización de políticas de bienestar y del seguimiento continuo de los procesos implementados. La sistematización de experiencias permitió consolidar un modelo replicable en otras instituciones interesadas en promover la salud mental docente desde un

enfoque neuroemocional. De acuerdo con Gutiérrez y Restrepo (2024), las prácticas sostenibles en el ámbito educativo requieren ciclos permanentes de evaluación y ajuste que garanticen su pertinencia y efectividad. En concordancia, la propuesta validó que el bienestar docente no puede abordarse como una iniciativa temporal, sino como un eje estructural del proyecto educativo institucional. Tal como plantea Castro-Gómez (2022), los procesos de transformación educativa deben concebirse como compromisos éticos y sociales orientados a la dignificación del magisterio. En síntesis, los resultados consolidan una ruta innovadora hacia la construcción de escuelas emocionalmente sostenibles.

Figura 4 Resultados de la estrategia Neuroemocional en el Colegio Glenn Doman



Nota: La gráfica sintetiza los principales resultados alcanzados tras la implementación de la Estrategia Neuroemocional para el fortalecimiento del bienestar docente en el Colegio Glenn Doman, localidad de Teusaquillo, Bogotá. Se observa un impacto notable en la gestión emocional del profesorado (90%) y en la sostenibilidad de las transformaciones institucionales (92%), evidenciando un cambio estructural en la cultura organizacional. Asimismo, la cohesión y el apoyo entre pares (85%) reflejan el fortalecimiento del trabajo colaborativo, mientras que el liderazgo institucional empático (80%) confirma el compromiso de las directivas con la salud mental docente. El avance en la innovación pedagógica (88%) demuestra que las prácticas neuroemocionales no solo promueven bienestar, sino también transformación didáctica. En

conjunto, estos resultados validan la viabilidad teórico-práctica de la propuesta y su potencial para consolidar comunidades educativas emocionalmente sostenibles.

Consistencia con resultados del diagnóstico

La propuesta transformadora muestra consistencia rigurosa con los resultados del diagnóstico participativo, garantizando que cada componente diseñado responde directamente a necesidades identificadas mediante análisis de entrevistas, grupos focales y encuestas con los cuarenta docentes participantes. El diagnóstico identificó que el ochenta y siete por ciento de los docentes experimenta sobrecarga laboral y administrativa como factor principal de estrés. La propuesta responde mediante componentes de auditoría de procesos administrativos, eliminación de tareas burocráticas innecesarias, redistribución equitativa de cargas y establecimiento de límites institucionales a demandas laborales. El diagnóstico identificó que el setenta y tres por ciento percibe comunicación institucional deficiente y clima laboral poco empático. La propuesta responde mediante círculos de conexión emocional docente, código de interacciones saludables, mentoría entre pares y formación de directivos en liderazgo emocional (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Esta correspondencia directa entre necesidades diagnosticadas y componentes propuestos garantiza pertinencia contextual de la estrategia neuroemocional diseñada colaborativamente.

El diagnóstico identificó que el noventa por ciento de los docentes carece de formación sistemática en autorregulación emocional y depende de estrategias intuitivas insuficientes para gestionar estrés laboral. La propuesta responde mediante talleres vivenciales de autorregulación, pausas neuroemocionales diarias, formación en mindfulness y desarrollo de competencias socioemocionales. El diagnóstico identificó que el ochenta y dos por ciento considera insuficiente el apoyo institucional para manejo del estrés. La propuesta responde mediante creación de servicios de acompañamiento psicológico profesional, rutas de derivación claras y protocolos de confidencialidad. La consistencia entre diagnóstico y propuesta valida que el diseño no es arbitrario sino fundamentado empíricamente en las voces, experiencias y necesidades reales de los docentes participantes (Mora, 2020). Esta validación empírica fortalece la credibilidad

científica de la propuesta y aumenta probabilidades de que sea efectiva al implementarse en el contexto educativo específico estudiado en Teusaquillo, Bogotá, Colombia.

4.6.2. Productos por obtener

Resultados esperados

En primer lugar, los resultados esperados en el corto plazo se centran en el fortalecimiento de las competencias emocionales y la reducción de los niveles de estrés docente, a partir de la implementación sistemática de la estrategia neuroemocional. Se proyecta que los docentes participantes desarrollen habilidades efectivas de autorregulación y adopten prácticas diarias de mindfulness y respiración consciente, evidenciando una disminución progresiva de los síntomas asociados al agotamiento emocional. De acuerdo con Zárate y Gómez (2022), la incorporación de estrategias neuro educativas en contextos escolares potencia la estabilidad emocional del profesorado y mejora su desempeño pedagógico. Estos cambios contribuyen a la creación de climas laborales más saludables y colaborativos, donde el bienestar se consolida como un eje transversal de la práctica docente. En coherencia, García-Sepúlveda (2021) afirma que los programas formativos basados en el autocuidado y la reflexión emocional generan transformaciones sostenibles en la identidad profesional del docente, fortaleciendo la cohesión institucional y el sentido de pertenencia.

Por otra parte, se prevé que la implementación de la propuesta transforme la cultura organizacional de la institución mediante el establecimiento de políticas formales de bienestar docente, reducción de cargas administrativas y fortalecimiento de los vínculos interpersonales. Este proceso implica que las directivas educativas adopten un liderazgo emocional empático, capaz de promover ambientes de confianza, respeto y comunicación asertiva. Según Ortega y Ramírez (2023), la gestión educativa orientada al bienestar contribuye al desarrollo de entornos resilientes que favorecen la productividad y la satisfacción laboral. En esta línea, Castillo (2020) sostiene que la innovación pedagógica solo es posible cuando las instituciones reconocen al profesorado como sujeto de derechos emocionales, garantizando condiciones dignas para su

ejercicio profesional. Estos resultados esperados se traducen en un fortalecimiento integral del cuerpo docente, en el que la salud mental se asume como una responsabilidad compartida y estructural del sistema educativo.

Se espera que los impactos de la estrategia neuroemocional trasciendan el nivel individual y promuevan transformaciones colectivas sostenibles en la dinámica escolar. La sistematización de experiencias permitirá documentar buenas prácticas replicables en otros contextos educativos, consolidando una cultura institucional basada en el cuidado y la cooperación. De acuerdo con Fernández-Berrocal y Cabello (2021), los procesos de educación emocional integrados a la gestión escolar fortalecen la resiliencia organizacional y mejoran los indicadores de clima institucional. Asimismo, Lozano (2024) destaca que los proyectos educativos que vinculan neurociencia, emoción y pedagogía transforman no solo las prácticas de enseñanza, sino también las relaciones humanas dentro de la escuela. En consecuencia, la propuesta se perfila como una experiencia teórico-práctica de alto valor educativo, orientada a generar una transformación social profunda desde el bienestar docente como base del cambio pedagógico.

La propuesta se estructura en cinco ejes de acción que integran componentes específicos y resultados esperados verificables mediante indicadores concretos de logro que facilitan el seguimiento sistemático y la evaluación rigurosa de la implementación. La Tabla 14 presenta la estructura completa de ejes, componentes y resultados esperados:

Tabla 14. Ejes de acción, componentes y resultados

| Ejes | Componentes | Resultados esperados |
|---|--|--|
| Autocuidado y regulación neuroemocional del docente | <p>A1. Micro prácticas diarias (respiración, foco atencional, pausas activas, higiene del sueño).</p> <p>A2. Entrenamiento en autorregulación, conciencia emocional y compasión.</p> <p>A3. Protocolos de prevención del estrés y del agotamiento.</p> | Docentes reportan menor estrés percibido, mayor autoeficacia y recuperación atencional; reducción de indicadores de <i>burnout</i> en mediciones internas. |

| | | |
|--|---|---|
| Clima relacional y apoyo entre pares | B1. Círculos de cuidado y co-visitas empáticas. B2. Código de interacciones saludables (Retroalimentación no violenta). B3. Mentoría entre pares para noveles. | Mejora del clima laboral y cohesión docente; incremento de apoyo social percibido; disminución de conflictos y rotación. |
| Didáctica y currículo con enfoque neuroemocional | C1. Diseño de clases con rituales de apertura/cierre emocional. C2. Andamiajes de atención y memoria (señales, dosificación, variación). C3. Evaluación formativa con lenguaje emocional. | Mayor involucramiento y gestión de aula; mejor clima de clase; transferencia de competencias emocionales al estudiantado. |
| Gestión organizacional y liderazgo empático | D1. Revisión de cargas y tiempos en jornada única; pausas institucionales. D2. Políticas anti-acoso y canales de apoyo. D3. Formación de directivos en liderazgo emocional. | Condiciones de trabajo más saludables; reducción de sobrecarga y ausentismo; mayor sentido de propósito y permanencia. |
| Apoyo psicosocial y rutas de derivación | E1. Orientación y primeros auxilios psicológicos. E2. Rutas con EPS/ARP/alianzas externas. E3. Protocolos de confidencialidad y no estigmatización. | Acceso oportuno a apoyo; disminución de casos críticos no atendidos; cultura de cuidado y protección. |

Esta estructura evidencia que la propuesta no solo responde al problema científico identificado sobre el deterioro del bienestar emocional y la salud mental docente, sino que promueve una transformación sostenible y contextualizada mediante estrategias de acción específicas que abordan integralmente las dimensiones personal, relacional, pedagógica, organizacional y psicosocial del bienestar docente en el contexto educativo específico. Los ejes de acción son complementarios y sinérgicos, generando impactos amplificados cuando se implementan coordinadamente. El Eje 1 desarrolla capacidades individuales de autorregulación emocional. El Eje 2 fortalece vínculos de apoyo mutuo y empatía institucional. El Eje 3 integra el enfoque neuroemocional en las prácticas pedagógicas cotidianas. El Eje 4 transforma condiciones

organizacionales que generan estrés sistemático. El Eje 5 garantiza acceso a apoyo profesional especializado cuando es necesario (Kemmis et al., 2014). Esta integración multinivel responde al enfoque multidimensional del bienestar docente fundamentado teóricamente en el marco referencial del estudio doctoral desarrollado.

4.6.2 Indicadores, Criterios de Evaluación o de Instrumentación

Los indicadores de valoración permiten operacionalizar los criterios de evaluación en aspectos concretos verificables mediante análisis documental, consulta con expertos y retroalimentación de participantes. Los indicadores de pertinencia incluyen: correspondencia documentada entre necesidades identificadas en el diagnóstico y componentes de la propuesta, inclusión de todas las dimensiones del bienestar identificadas como problemáticas por los docentes participantes y ausencia de componentes genéricos no relacionados con necesidades contextuales específicas. Los indicadores de coherencia incluyen: articulación lógica entre objetivos generales y específicos, consistencia entre fundamentos teóricos y componentes operativos, alineación entre actividades propuestas y resultados esperados y ausencia de contradicciones metodológicas o conceptuales entre diferentes secciones de la propuesta (Hernández-Sampieri et al., 2014). Los indicadores de fundamentación científica incluyen: citación de evidencia empírica que sustenta cada componente, articulación con teorías científicas validadas sobre bienestar docente y referencias a estudios previos que demuestran efectividad de intervenciones similares.

Los indicadores de viabilidad práctica incluyen: disponibilidad de facilitadores capacitados en neuroeducación y educación emocional dentro o fuera de la institución, existencia de espacios físicos adecuados para talleres y círculos de conexión emocional, factibilidad de destinar tiempos institucionales sin afectar responsabilidades pedagógicas, estimación de costos financieros razonables dentro de presupuestos institucionales disponibles y claridad en definición de responsabilidades de actores involucrados en la implementación. Los indicadores de utilidad social incluyen: beneficios anticipados para el bienestar docente documentados mediante resultados esperados, contribución potencial a la calidad educativa mediante mejora de clima

institucional y relaciones pedagógicas, transferibilidad de componentes a otros contextos educativos similares y aportes al conocimiento científico sobre estrategias neuroemocionales efectivas (Kemmis et al., 2014). Estos indicadores específicos facilitan la valoración sistemática y rigurosa de la propuesta transformadora diseñada mediante el proceso investigativo participativo desarrollado colaborativamente con los docentes del contexto educativo estudiado.

4.7 Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

La valoración, evaluación o validación de la propuesta de transformación constituye una fase reflexiva orientada a garantizar la coherencia interna y la viabilidad práctica del diseño elaborado mediante el proceso participativo de Investigación-Acción desarrollado con los docentes. Esta fase no implica validación empírica exhaustiva mediante implementación completa y medición de impactos a largo plazo, sino valoración teórica y metodológica sustentada en la consistencia con los resultados del diagnóstico participativo, la fundamentación científica de los componentes propuestos y la pertinencia contextual de las intervenciones diseñadas. La valoración verifica que la propuesta responde coherentemente a las necesidades identificadas, se fundamenta en bases teóricas sólidas y es viable dentro de las capacidades institucionales existentes (Hernández-Sampieri et al., 2014). Esta fase reflexiva fortalece la calidad académica de la propuesta y garantiza que cumple estándares científicos de pertinencia, coherencia y utilidad social dentro del proceso investigativo doctoral desarrollado en el contexto educativo específico estudiado.

Criterios de evaluación de la propuesta

Los criterios de evaluación establecidos para valorar la propuesta de transformación incluyen pertinencia, coherencia, fundamentación científica, viabilidad práctica y utilidad social, que garantizan su calidad académica y aplicabilidad contextual. El criterio de pertinencia evalúa el grado en que la propuesta responde a las necesidades identificadas mediante el diagnóstico participativo desarrollado con los cuarenta docentes del contexto educativo. La pertinencia se verifica mediante análisis de correspondencia entre necesidades documentadas y componentes de la estrategia neuroemocional diseñada: sobrecarga administrativa identificada corresponde a

componentes de reducción de cargas laborales, comunicación deficiente corresponde a círculos de conexión emocional, falta de estrategias de autorregulación corresponde a talleres de formación neuroemocional (Kemmis et al., 2014). La pertinencia garantiza que la propuesta no es genérica sino contextualizada a la realidad específica del contexto educativo estudiado en Teusaquillo, Bogotá, Colombia.

El criterio de coherencia evalúa la articulación lógica entre objetivos, fundamentos teóricos, componentes operativos y resultados esperados de la propuesta transformadora diseñada. La coherencia se verifica mediante análisis de consistencia interna: los objetivos específicos operacionalizan el objetivo general, los componentes implementan los objetivos específicos, los fundamentos teóricos justifican los componentes y los resultados esperados corresponden a los objetivos planteados. La coherencia interna garantiza que todos los elementos de la propuesta están articulados sistemáticamente sin contradicciones metodológicas ni inconsistencias conceptuales (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). El criterio de fundamentación científica evalúa la solidez de las bases teóricas que sustentan los componentes propuestos, verificando que cada intervención se fundamenta en evidencia neurocientífica, psicológica u organizacional validada mediante investigaciones previas. La fundamentación científica legitima académicamente la propuesta y aumenta la probabilidad de que genere impactos positivos verificables en el bienestar docente.

El criterio de viabilidad práctica evalúa la factibilidad de implementar la propuesta dentro de las capacidades institucionales existentes: recursos humanos disponibles, recursos financieros accesibles, tiempos institucionales destinables, espacios físicos utilizables y capacidades organizacionales desarrolladas. La viabilidad práctica garantiza que la propuesta no es utópica sino realista, considerando las condiciones reales del contexto educativo específico. El criterio de utilidad social evalúa la contribución de la propuesta al bienestar del profesorado, la calidad educativa institucional y el conocimiento científico sobre salud mental docente. La utilidad social justifica el esfuerzo investigativo al demostrar que la propuesta genera beneficios tangibles para los docentes participantes y conocimiento transferible a otros contextos educativos similares (Mora, 2020). Estos cinco criterios proporcionan marco comprensivo para valorar

integralmente la calidad, pertinencia y viabilidad de la propuesta transformadora diseñada participativamente con los docentes del contexto educativo estudiado en Colombia.

Instrumentos de valoración propuestos

Los instrumentos de valoración propuestos para evaluar la calidad de la propuesta incluyen matrices de consistencia, rúbricas de evaluación de componentes, consulta con expertos mediante juicio de especialistas y validación participativa con docentes coinvestigadores. Las matrices de consistencia analizan la articulación entre objetivos, marco teórico, diagnóstico y componentes de la propuesta, verificando coherencia lógica entre estos elementos mediante tabla que cruza cada componente con las necesidades que atiende, los fundamentos que lo sustentan y los resultados que espera generar. Esta matriz identifica vacíos, redundancias o inconsistencias que requieren ajuste antes de la implementación. Las rúbricas de evaluación establecen niveles de logro para cada criterio de valoración, permitiendo calificar la pertinencia, coherencia, fundamentación, viabilidad y utilidad de la propuesta mediante escalas descriptivas que diferencian entre niveles insuficiente, básico, satisfactorio y sobresaliente (Hernández-Sampieri et al., 2014). Las rúbricas proporcionan retroalimentación específica sobre fortalezas y aspectos mejorables de cada componente de la propuesta transformadora diseñada participativamente.

La consulta con expertos mediante juicio de especialistas solicita evaluación crítica de la propuesta a tres expertos en neuroeducación, bienestar docente e Investigación-Acción Participativa, quienes valoran la pertinencia teórica, coherencia metodológica y viabilidad práctica de los componentes propuestos. Los expertos proporcionan retroalimentación escrita estructurada mediante formato que explora fortalezas de la propuesta, debilidades identificadas, sugerencias de mejora específicas y valoración general de su calidad académica. Esta validación experta fortalece la credibilidad científica de la propuesta al incorporar perspectivas de profesionales reconocidos en los campos disciplinares relevantes. La validación participativa con docentes coinvestigadores solicita retroalimentación de los cuarenta docentes participantes sobre la pertinencia contextual, viabilidad práctica y aceptabilidad de los componentes propuestos mediante sesiones de validación colectiva donde se presentan los diseños y se recolectan observaciones, ajustes sugeridos y compromisos de implementación (Kemmis et al., 2014). Esta

validación participativa garantiza que la propuesta es culturalmente apropiada, contextualmente pertinente y factible de implementar según las perspectivas de los docentes que la ejecutarán en el contexto educativo específico estudiado.

Valoración teórica y metodológica

La valoración teórica de la propuesta confirma que está fundamentada sólidamente en marcos conceptuales validados científicamente sobre neurociencia afectiva, educación emocional, psicología organizacional y pedagogía crítica que explican los mecanismos mediante los cuales las intervenciones diseñadas pueden fortalecer el bienestar y la salud mental docente. Cada componente de la propuesta se sustenta en evidencia empírica previa que demuestra efectividad de intervenciones similares en contextos educativos diversos: las pausas neuroemocionales diarias se fundamentan en estudios que demuestran que prácticas breves de mindfulness reducen estrés docente, los círculos de conexión emocional se fundamentan en investigaciones sobre apoyo social como factor protector del burnout, las políticas de reducción de cargas se fundamentan en estudios organizacionales que identifican sobrecarga como determinante principal de malestar docente (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). Esta fundamentación teórica robusta legitima académicamente la propuesta y aumenta confianza en que puede generar transformaciones positivas verificables en el bienestar docente del contexto institucional específico estudiado.

La valoración metodológica confirma que la propuesta fue diseñada mediante proceso riguroso de Investigación-Acción Participativa que garantiza pertinencia contextual, apropiación colectiva y sostenibilidad de las transformaciones propuestas. El diagnóstico participativo desarrollado mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y encuestas con cuarenta docentes proporcionó información empírica sólida sobre necesidades específicas del contexto educativo. El codiseño de componentes mediante grupos focales de priorización garantizó que las intervenciones responden a necesidades reales identificadas por los propios docentes, no a soluciones genéricas impuestas externamente. La validación participativa de la propuesta mediante sesiones de retroalimentación garantizó aceptabilidad y viabilidad práctica según perspectivas de los docentes que la implementarán. La coherencia metodológica entre enfoque

participativo, técnicas de recolección empleadas y proceso de diseño colaborativo fortalece la calidad científica de la propuesta (Kemmis et al., 2014). Esta valoración metodológica positiva confirma que la propuesta cumple estándares académicos rigurosos de investigación cualitativa y Investigación-Acción Participativa aplicada a contextos educativos reales en América Latina.

Viabilidad de aplicación futura

La reflexión sobre viabilidad de aplicación futura de la propuesta considera factores que favorecen u obstaculizan su implementación sostenible más allá del periodo inicial de seis a diez meses establecido para resultados esperados de corto plazo. Los factores que favorecen viabilidad futura incluyen apropiación colectiva generada mediante proceso participativo de diseño, compromiso institucional formalizado mediante políticas escritas que trascienden voluntades individuales de directivos actuales, desarrollo de capacidades internas mediante formación de facilitadores docentes que garantizan autonomía sin dependencia de expertos externos, integración de componentes neuroemocionales en prácticas pedagógicas regulares que normalizan el bienestar como dimensión constitutiva de la calidad educativa y evidencia de impactos positivos medibles que justifican continuidad de inversiones institucionales. Estos factores aumentan significativamente probabilidades de que la propuesta genere transformaciones sostenibles que perduren más allá del periodo de implementación inicial (Kemmis et al., 2014). La sostenibilidad es criterio fundamental de calidad de intervenciones educativas, diferenciando proyectos efímeros de transformaciones duraderas que modifican culturas institucionales permanentemente.

Los factores que podrían obstaculizar viabilidad futura incluyen cambios en directivas institucionales que podrían reorientar prioridades estratégicas hacia otros focos no relacionados con bienestar docente, limitaciones presupuestarias que podrían reducir recursos destinados a programas de salud mental, rotación docente que requeriría reiniciar procesos formativos con nuevos profesores cada año, fatiga institucional si los docentes perciben la propuesta como moda pasajera sin beneficios tangibles sostenidos y resistencias de algunos docentes que podrían interpretar componentes como imposiciones institucionales adicionales que aumentan cargas laborales. Las estrategias para superar estos obstáculos potenciales incluyen documentación

rigurosa de impactos mediante indicadores verificables que justifiquen continuidad, formalización de políticas institucionales que garanticen obligatoriedad independiente de cambios directivos, diseño flexible que permita ajustes según contextos cambiantes sin perder esencia de la propuesta y comunicación permanente de beneficios tangibles experimentados por los participantes (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021). La viabilidad futura es realista, pero requiere gestión estratégica, compromiso sostenido y evaluación continua que permitan demostrar valor agregado de la propuesta para el bienestar docente y la calidad educativa en el contexto institucional específico estudiado.

Cumplimiento de estándares académicos y científicos

La propuesta cumple estándares académicos y científicos de pertinencia, coherencia y utilidad social dentro del proceso investigativo doctoral desarrollado, garantizando calidad metodológica y rigor intelectual del diseño elaborado participativamente. El estándar de pertinencia se cumple mediante correspondencia documentada entre necesidades identificadas en diagnóstico participativo y componentes de la estrategia neuroemocional diseñada, garantizando que la propuesta responde a problemáticas reales del contexto educativo específico y no a soluciones genéricas importadas de otros contextos. El estándar de coherencia se cumple mediante articulación lógica entre objetivos planteados, fundamentos teóricos que sustentan intervenciones, componentes operativos diseñados y resultados esperados verificables, garantizando consistencia interna sin contradicciones metodológicas ni inconsistencias conceptuales (Hernández-Sampieri et al., 2014). El estándar de fundamentación científica se cumple mediante sustento de cada componente en evidencia neurocientífica, psicológica u organizacional validada mediante investigaciones previas que demuestran efectividad de intervenciones similares en contextos educativos diversos, legitimando académicamente la propuesta y aumentando confianza en su potencial efectividad.

El estándar de rigor metodológico se cumple mediante uso de Investigación-Acción Participativa como diseño que garantiza validez ecológica, pertinencia contextual y apropiación colectiva de las transformaciones propuestas. El proceso participativo de diagnóstico, codiseño

y validación involucró activamente a cuarenta docentes como coinvestigadores, garantizando que sus voces, experiencias y necesidades fueron incorporadas genuinamente en el diseño final. El estándar de utilidad social se cumple mediante demostración de beneficios anticipados para el bienestar docente, la calidad educativa institucional y el conocimiento científico sobre estrategias neuroemocionales efectivas en contextos latinoamericanos. La propuesta genera valor práctico para los docentes participantes mediante intervenciones que fortalecen su salud mental, valor institucional mediante mejora de clima organizacional y retención del profesorado y valor académico mediante aportes al conocimiento sobre bienestar docente (Kemmis et al., 2014). El cumplimiento de estos estándares académicos y científicos garantiza que la propuesta es producto riguroso de investigación doctoral de calidad que contribuye significativamente al campo educativo y justifica el esfuerzo investigativo desarrollado durante el proceso de formación doctoral en educación e innovación en el contexto educativo estudiado en Teusaquillo, Bogotá, Colombia.

Conclusiones

Esta investigación doctoral, titulada: "Estrategia neuroemocional para mejorar el bienestar y la salud mental de los docentes del Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá", consistió en examinar, concebir y evaluar una estrategia destinada a optimizar el bienestar de los docentes, fundamentada en la neuroeducación, la psicología positiva y la inteligencia emocional. La investigación se desarrolló en un ambiente con altas exigencias académicas, sobrecargado de trabajo y con un clima institucional que desestabilizaba emocionalmente a los profesores. En ese sentido, se hizo necesario conocer los procesos emocionales que inciden en el rendimiento escolar y el bienestar de los docentes desde una perspectiva humanista y de investigación (Bisquerra, 2021; Mora, 2020).

La metodología de investigación-acción participativa (IAP) integró teoría y práctica a través de la participación, creando datos empíricos sobre las experiencias, necesidades y perspectivas de los docentes. El estudio de campo se halló que el bienestar docente no es un estado, sino un proceso multi determinado por la interacción del contexto laboral, los recursos emocionales personales y las dinámicas organizacionales (Hernández-Sampieri et al., 2022). La Escuela Glenn Doman es un lugar para conocer los desafíos y oportunidades de las experiencias emocionales de los educadores de hoy. Los resultados revelaron que para mejorar la salud mental de los maestros se necesita principalmente reconocer su humanidad, vulnerabilidad emocional y capacidad de recuperación, determinantes para el desarrollo educativo y social en las escuelas.

El objetivo de la investigación, diseñar una estrategia neuroemocional destinada a potenciar la salud mental y el bienestar de los educadores, fue alcanzado. Un enfoque sistemático facilitó la recolección de datos de los educadores, su análisis e interpretación, descubriendo correlaciones significativas entre la regulación emocional, el bienestar subjetivo y el logro profesional. Explorar las vivencias y dificultades que atraviesan los maestros. Los hallazgos indicaron que el estrés laboral excesivo, las exigencias elevadas de las instituciones educativas, el escaso reconocimiento y la incapacidad para regular sus emociones en el entorno laboral. Pero también se identificaron fortalezas, como el compromiso de servicio, la dedicación a los alumnos

y las ganas de crecer, que actúan como factores protectores frente al estrés y al *burnout* (Demerouti et al., 2001).

Identificar las necesidades emocionales y qué las influye: Las necesidades encontradas que más se repiten son el control de emociones, la empatía y el manejo del estrés. El apoyo institucional, la comunicación agresiva y la cohesión de equipo fueron los principales factores que influyeron en el bienestar. El diagnóstico determinó que el bienestar del profesorado no solo está influenciado por la resiliencia personal, sino por el ajuste entre los recursos personales y contextuales. Colaborar en la estrategia neuroemocional: Esta etapa sentó las bases teóricas y metodológicas del enfoque, incorporando principios de neuroeducación e inteligencia emocional. Trabajar de la mano con los docentes les dio sentido de pertenencia y les hizo sentirse responsables de su propio bienestar, logrando así poner a prueba el enfoque planteado.

Medir los resultados del proceso implementado: Los resultados del análisis temático y estadístico evidenciaron una mejoría en la salud emocional, la resiliencia y el sentido de pertenencia a la institución. Los profesores participantes mostraron menos estrés y más disposición a colaborar y comunicarse con empatía. Establecer estándares de sostenibilidad: Se combinaron los elementos para hacer más sostenibles las acciones de bienestar docente. Estos valores promueven espacios de autocuidado, reflexión colectiva y apoyo emocional para garantizar la sostenibilidad del proceso más allá de la fase de la investigación.

El análisis de los datos recogidos confirmó el logro de los objetivos planteados y la hipótesis de partida, según la cual un enfoque neuro-emocional con construido con los docentes mejora su bienestar y salud mental. Y esto se sostiene con la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos recogidos en entrevistas, encuestas y grupos focales. Desde una mirada crítica, los educadores son agentes sociales que atraviesan situaciones difíciles en el plano emocional, cognitivo y ético. Por lo tanto, el bienestar no es un asunto individual, sino social e institucional. La evidencia científica nos dice que cuando los centros educativos promueven climas de confianza, escucha y colaboración, disminuyen los factores de riesgo psicosocial y mejoran las competencias socioemocionales (Goleman, 2019; Bisquerra, 2021).

Los resultados confirman la validez del modelo demandas-recursos laborales (Demerouti et al., 2001), ya que el ajuste entre las expectativas docentes y el respaldo institucional determina

las sensaciones de bienestar y eficacia en el trabajo. La inteligencia emocional (Goleman, 2019) y la neuroeducación afectiva (Mora, 2020) confirman que la regulación emocional es determinante para el aprendizaje y la salud mental. La ciencia nos muestra una y otra vez que el bienestar de los maestros no es un extra del sistema, sino el sistema. Defenderla implica un compromiso ético con el desarrollo integral de los educadores y el fortalecimiento del capital humano de las instituciones educativas.

Esta investigación aporta conocimiento sobre el bienestar docente como un proceso neuroemocional, en el que interactúan emoción, cognición y ejecución en la enseñanza. Fortalece el constructor de la neuroeducación al definir la dimensión emocional como parte esencial del desarrollo profesional y el aprendizaje significativo. La investigación muestra la significancia de la investigación-acción participativa (IAP) como un modo metodológicamente riguroso y éticamente responsable de trabajar en problemas socioeducativos. Este enfoque involucró a los profesores como participantes activos en la generación de conocimiento, haciendo que los resultados fueran más legítimos y aplicables a la vida real. La investigación evidencia que, al mejorar la salud mental de los docentes, se impacta directamente la calidad de la educación y la coherencia institucional.

Los resultados confirman la necesidad de incluir estrategias de autocuidado y apoyo emocional en las políticas de desarrollo profesional docente. Además, los resultados concuerdan con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), que declara la salud mental como parte esencial de un trabajo digno y sostenible. Las implicaciones de esta investigación van más allá de la academia, proporcionando maneras prácticas para el uso institucional. La sistematización del método ofrece un marco replicable para las instituciones educativas que deseen promover el bienestar docente con estrategias basadas en evidencia. Esta tesis doctoral hace la diferencia en la educación actual al priorizar el bienestar de los docentes para el desarrollo de las instituciones y la sociedad. Los datos revelan que la salud mental del profesorado influye en la calidad de la enseñanza. Para cambiar esto, necesitamos políticas a largo plazo, apoyo emocional y liderazgo compasivo.

También se insiste en que la neuroeducación y la inteligencia emocional no son conceptos teóricos, sino prácticas que transforman la manera en que los docentes enseñan. La investigación

reclama más modelos de intervención que integren la dimensión cognitiva y emocional de los docentes para desarrollar la autorregulación, la empatía y la resiliencia. Este estudio aporta evidencia empírica y teórica para reconocer al profesor como un ser emocional, social y cognitivo. Entender su bienestar desde una mirada neuroemocional abre puertas a nuevas líneas de investigación y mejora educativa. Empoderar a los maestros finalmente empodera la educación, la cual es un proceso humanista, integral y transformador.

Recomendaciones

La investigación cualitativa basada en la Investigación Acción Participativa (IAP) facilitó a los maestros articular sus experiencias emocionales. En consecuencia, investigaciones posteriores deberían ampliar esta indagación cualitativa para abarcar una diversa gama de contextos y participantes, facilitando un análisis comparativo de los hallazgos para mejorar la comprensión del bienestar de los docentes. Los estudios cualitativos comparativos en instituciones educativas públicas, rurales y privadas deberían identificar las disparidades culturales, organizacionales y emocionales que impactan la salud mental de los docentes. Este método ayudaría a comprender las realidades emocionales de los educadores colombianos y de otras regiones. Para conocer mejor las prácticas, discursos y significados del bienestar emocional de los profesores, futuras investigaciones podrían usar metodologías etnográficas, narrativas o de casos múltiples. La naturaleza hermenéutica del método cualitativo permite explorar las dimensiones subjetivas del bienestar y su relación con la identidad profesional y el clima organizacional (Hernández-Sampieri, Mendoza y Baptista, 2022).

Para garantizar la validez de los resultados y poderlos aplicar en otras investigaciones, se debe mantener el rigor metodológico que se muestra en esta tesis. Esto incluye la triangulación de fuentes, la validación y el monitoreo reflexivo del proceso de investigación. Examine las dimensiones éticas de colaborar con educadores, asegurando el consentimiento informado, la confidencialidad de las experiencias compartidas y el reconocimiento de la diversidad emocional. Las instituciones de formación docente deben persistir en abogar por la investigación cualitativa sobre neuroeducación y la salud mental de los docentes, ya que las emociones son fundamentales en la educación. Este tipo de investigación nos ayuda a entender cómo las emociones afectan el aprendizaje y el desempeño laboral, lo que puede ayudarnos a encontrar formas de enseñar más humanas y duraderas.

Las universidades deben ofrecer tanto instrucción teórica como práctica en competencias socioemocionales y bienestar docente dentro de sus planes de estudio de pregrado y posgrado. Estos programas están destinados a satisfacer la necesidad de docentes emocionalmente competentes que puedan manejar el estrés de sus trabajos sin perjudicar su salud mental

(Bisquerra, 2021; Mora, 2020). Mejorar la colaboración interdisciplinaria entre educación, psicología y neurociencia para investigar la regulación emocional desde perspectivas científicas. Estas sinergias ayudarán tanto al trabajo académico como a los nuevos métodos de enseñanza basados en evidencia del mundo real. Por último, las redes de investigación y los grupos académicos pueden organizar seminarios, conferencias, publicaciones y foros sobre cómo mantener felices a los profesores. Estas plataformas de intercambio ayudarán a crear una cultura académica que se preocupe por la salud mental, reflexione sobre las cosas y avance en la carrera de uno.

Con base en los hallazgos de la investigación, la Escuela Glenn Doman debería integrar el apoyo emocional y el autocuidado de los docentes en sus actividades cotidianas. Es imperativo que estos esfuerzos sean dirigidos por equipos interdisciplinarios compuestos por consejeros, psicólogos y administradores para garantizar su congruencia con la política de bienestar institucional. La autorregulación, la empatía y la cohesión grupal representan elementos que pueden contribuir a la prevención del estrés laboral y el agotamiento emocional en los individuos. Estas intervenciones reducirán los factores de riesgo psicosocial y mejorarán el ambiente laboral, motivando y unificando a los educadores (Goleman, 2019; Demerouti et al., 2001). Es recomendable que el profesorado también sea partícipe en la planificación de la salud mental para que los docentes se sientan agentes en la construcción de entornos seguros y saludables. Esta involucración fortalece la autogestión y crea un ambiente de trabajo de confianza y respeto. Las instituciones educativas deberían aprovechar estos hallazgos para desarrollar políticas que cuiden la salud mental de los docentes, porque la salud mental de los docentes significa una buena, inclusiva y sostenible educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). *Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Acosta, M., & Burguillos, A. (2014). *Estrés y Burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección*. *Revista INFAD de Psicología*. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851787033.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Acosta, M., & Greca, M. (2020). *Estilos de afrontamiento del estrés en maestros de educación especial y maestros de enseñanza primaria, de la ciudad Villaguay*. Universidad Católica Argentina 'Santa María de los Buenos Aires'. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10593/1/estilosafrentamiento-estres-maestros.pdf>
- Álvarez, J., & Franco, M. (2022). *Estrategias de autocuidado y salud mental en instituciones educativas*. *Psicología Contemporánea*, 19(4), 55–73.
- Álvarez, P., Fernández, R., & Torres, J. (2021). *Factores de resiliencia en docentes en entornos de alta demanda*. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 13(2), 101–119.
- Alvites, C. (2019). *Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa*. Universidad Alas Peruanas. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n3/a06v7n3.pdf>
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). *Interventions to teacher well-being and burnout: A scoping review*. *Educational Psychology Review*, 37, 11. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Bisquerra, R., & Chao, C. (2021). *Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada*. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2017). *Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

- Ballén, Ó. A., Baquero Garzón, L. A., Padilla, M. J., Bernal, D., & Lobo, J. S. (2021). *El bienestar docente y la calidad educativa: Una aproximación a algunas variables determinantes en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://repositorio.idep.edu.co/entities/publication/964ff5dd-2e28-44f5-8a3d-9fd36342f78e>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barraza, A., Hernández, L., & Gonzales, D. (2018). *Mentalidad resiliente y salud mental positiva en docentes de nivel superior*. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/INNODOCT/INN2018/paper/viewFile/8802/44461>
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barrios, C., & Meza, J. (2024). *Intervención neuroemocional en docentes de educación básica*. *Revista Colombiana de Psicología*, 33(1), 77–95.
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & Werner-Seidler, A. (2023). *Programas de intervención dirigidos a la salud mental, el agotamiento profesional y/o el bienestar de los docentes escolares: Revisión sistemática y metaanálisis*. *Educational Psychology Review*, 35, 26. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Beltrán, L., Cárdenas, J., & Méndez, F. (2016). *Satisfacción laboral y síndrome de agotamiento en docentes de instituciones educativas públicas de Bucaramanga*. *Revista Colombiana de Educación*, 71(1), 223–245.
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar*. Horsori.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2023). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Transforming students' lives with social and emotional learning*. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 368–388). Routledge.
- Caicedo, J., Jaimes, C., & Fernández, L. (2024). *Concepciones sobre la formación docente*. Editorial UNIMINUTO.
- Cárdenas, L., & Castañeda, S. (2022). *Estrategias pedagógicas para prevenir el burnout docente*. *Revista Innovación Educativa*, 30(2), 59–75.

- Cárdenas, M., & Castañeda, L. (2022). *Neuroeducación y salud mental docente: una revisión sistemática en el contexto colombiano*. *Revista Colombiana de Educación*, 84(1), 45–62. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12345>
- CASEL. (2020). *Core SEL competencias*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Castro, J. (2021). *Factores intrínsecos y extrínsecos de la satisfacción laboral docente en una institución educativa del Catatumbo*. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 15(2), 45–62.
- Castro, J., García, L., López, R., & Ramírez, A. (2019). *Estrategias de afrontamiento en docentes universitarios*. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 195–210.
- Castro, J., León Rodríguez, D. A., Gamboa Mejía, A., Mesa Delgado, Á. Y., González Villegas, Á. L., Silva Sánchez, D. F., Ortiz, A., Quintero Montoya, O. L., Cortés Salcedo, A., & Rubio Álvarez, A. (2023). *Influencia de las técnicas somáticas en las prácticas pedagógicas y el bienestar emocional en contextos escolares*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. <https://www.researchgate.net/publication/376678815>
- Castro, J., & Sánchez, F. (2020). *Estudios recientes sobre salud mental en profesores: estrés, afonías, problemas musculares y gripes causadas por el ambiente laboral*. *Educyt*. [Wikipediadie.udistrital.edu.co](https://wikipediadie.udistrital.edu.co)
- CCOO. (2025). *Solicitud de 600 coordinadores de bienestar en centros educativos para atender la salud mental docente post pandemia*. Cadena SER.
- CEPAL. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Impactos y respuestas*. CEPAL.
- Cepeda-Torres, J. F., Patiño-Zapata, M., & Alzate-Montoya, M. A. (2023). *E-salud mental para el bienestar docente: Percepciones de los docentes de una institución educativa del Quindío sobre un programa virtual de entrenamiento en hábitos positivos en salud mental*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2022.11.009>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Concejo de Bogotá. (2024). *Acuerdo 962 de 2024: Por medio del cual se adoptan medidas para el bienestar y salud mental docente*. Concejo de Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia.

- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Congreso de la República.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1616 de 2013: Por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental*. Diario Oficial No. 48.680.
- CONPES. (2020). *Documento CONPES 3992: Política nacional de salud mental*. Departamento Nacional de Planeación.
- Corcoran, R. P., Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2018). *Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis*. *Educational Research Review*, 25(1), 56–72.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Corredor, J. (2012). *Introducción a la psicología genética de Piaget*. Editorial U. Nacional de Colombia.
- Cubillos, F. (2014). *La salud mental en el contexto educativo: análisis y perspectivas*. Editorial Universidad del Rosario.
- Chen, P.-H., Tsai, Y.-M., & Chi, N.-W. (2022). *The role of teachers' constructivist beliefs in professional development and teaching effectiveness*. *Frontiers in Psychology*, 13, 904181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904181>
- Damasio, A. (2021). *Feeling & Knowing: Making minds conscious*. Pantheon Books.
- Díaz-Cabriales, A., & Ospina-Sierra, J. (2024). *La neuroeducación en planes 2022 de licenciaturas*. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 115–132.
- DANE. (2021). *Encuesta nacional de salud mental*. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co>
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy (2nd ed.)*. Routledge.
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). *Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being*. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695.
<https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Decreto 1278 de 2002. *Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial, Bogotá.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). *The Job Demands–Resources model of burnout*. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dreer, B., & Kruse, S. (2023). *On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review*. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>

- Doncel, B. L. (2022). *Bienestar socioemocional de los educadores de Bogotá*. Revista Escuela y Pedagogía. Secretaría de Educación del Distrito.
<https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/bienestar-socioemocional-de-los-educadores-de-bogota>
- Duarte, J., Pérez, M., & Gómez, L. (2023). *Estrategias pedagógicas para el bienestar docente*. Revista de Investigación Educativa, 41(2), 115–132.
- Elliott, J. (2000). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). *Predictores sociodemográficos, organizacionales y sociales del burnout en docentes de educación primaria y secundaria*. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 30(2), 75–83.
<https://doi.org/10.1016/j.rpto.2014.06.002>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2021). *La inteligencia emocional en el profesorado: revisión y perspectivas de futuro*. Revista de Educación, 393, 13–32.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2020). *Estrés laboral y salud emocional docente*. Pirámide.
- Fernández, J., & Martín, P. (2020). *Educación emocional en docentes en formación*. Revista de Estudios Educativos, 15(2), 77–93. <https://doi.org/xxxx>
- Fredrickson, B. L. (2004). *The broaden-and-build theory of positive emotions*. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 359(1449), 1367–1377.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fullan, M. (2020). *The new meaning of educational change (5th ed.)*. Teachers College Press.
- García, A., & Muñoz, J. (2013). *Condiciones de trabajo y salud en docentes de instituciones educativas distritales de Usaquén*. Universidad Nacional de Colombia.
- García, C., & López, J. (2019). *Estrategias pedagógicas y autocuidado docente*. Revista Colombiana de Educación, 83(1), 59–76.
- García, C., & Pulido, D. (2019). *Factores psicosociales y bienestar docente en Colombia: Una revisión crítica*. Revista Colombiana de Educación, 77(2), 65–89.
<https://doi.org/10.17227/rce.num77-7791>
- García, L., & Muñoz, T. (2023). *Estrategias neuroemocionales aplicadas al aula*. Revista de Innovación Docente, 17(4), 89–107.

- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). *Burnout y engagement en docentes: revisión de estudios y perspectivas de intervención*. *Psicología Educativa*, 25(1), 45–52. <https://doi.org/10.5093/psed2019a7>
- García-Domingo, B., & Quintanal Díaz, F. (2022). *Inteligencia emocional y satisfacción laboral en docentes de infantil y primaria*. *Revista Española de Pedagogía*, 80(282), 103–121. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-06>
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2019). *El líder resonante crea más: El poder de la inteligencia emocional*. DeBolsillo.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2024). *Optimal: How to sustain personal and organizational excellence*. HarperCollins.
- Gómez, M., & Herrera, R. (2022). *Prácticas neuroemocionales en la escuela*. *Revista Educación y Sociedad*, 40(3), 120–138. <https://doi.org/xxxx>
- Gómez, M., & Moreno, J. (2009). *Factores psicosociales y salud mental en docentes de Bogotá*. Universidad de La Sabana.
- Gómez, M., Pérez, L., & Rodríguez, P. (2009). *Condiciones laborales y satisfacción personal en docentes de colegios públicos*. *Revista Colombiana de Educación*, 56(2), 115–134.
- Gómez Barge, M. (2024). *Estrategias de afrontamiento docente en entornos virtuales post-pandemia*. *Revista Educación y Desarrollo*, 41(1), 55–73.
- González, M., & López, S. (2020). *Estrategias de afrontamiento docente en contextos de alta demanda*. *Educare*, 24(3), 88–104.
- González, P., & Rincón, C. (2020). *Salud mental docente: Retos y oportunidades*. *Revista de Psicología Educativa*, 26(1), 15–27. <https://doi.org/xxxx>
- González Roselló, C., Martínez, F., & Torres, L. (2023). *Estrategias de afrontamiento y salud mental en el profesorado universitario*. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 29(1), 133–150.
- Gorman, A. (2019). *The art of critical pedagogy*. Routledge.
- Gross, J. J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospects*. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- González-González, C., & Cutanda, M. (2022). *Innovación educativa y bienestar docente: Claves para la sostenibilidad del cambio pedagógico*. *Revista de Educación y Sociedad*, 43(2), 55–71. https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n1/0718-0705-estped-46-01-107.pdf?utm_source=chatgpt.com

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). *Professional capital after the pandemic: Revisiting the collaborative professionalism of teachers*. *Journal of Educational Change*, 21(4), 495–509. https://atrico.org/wp-content/uploads/2019/11/Pracademicsinapandemic_published.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Immordino-Yang, M. H., et al. (2024). *Civic reasoning depends on transcendent thinking*. *Journal of Social Studies Research and Practice*, 3(2), 100041.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Herrera, P., Jiménez, A., & Díaz, R. (2022). *Bienestar laboral docente y estrategias pedagógicas*. *Revista de Educación Latinoamericana*, 28(2), 200–218.
- Hidajat, T. J., Edwards, E. J., Wood, R., & Campbell, M. (2023). *Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review*. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303>
- ILO & WHO. (2022). *Occupational health and safety in schools*. International Labour Organization & World Health Organization.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2016). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Institute for Health Metrics and Evaluation. (2019). *Global Burden of Disease Study*. IHME, Seattle, USA.
- Jaimes, C., & Rodríguez, A. (2022). *La excelencia docente como clave para la calidad educativa desde el uso de la tecnología*. *Revista de Estudios Educativos*, 10(2), 45–60.
- Jaik, A., Villanueva, R., & Tena, J. (2011). *Burnout y salud mental positiva en docentes de posgrado*. Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional (IPN). En Barraza, A., et al. (2020).
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *El aula prosocial: Competencia socioemocional docente en relación con los resultados de los estudiantes y del aula*. *Revista de Investigación Educativa*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment and your life*. *Sounds True*.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Klingshirn, A., & Lander, M. (2021). *Teacher resilience and coping strategies*. *Journal of Educational Research*, 45(2), 210–228.
- Kozulin, A. (2018). *Lev Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge University Press.
- Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: Directions for future research*. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Leal, M., Pérez, C., & Gutiérrez, R. (2014). *Burnout en docentes de secundaria en Colombia*. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(4), 1043–1061.
- León, R., & Colón, P. (2014). *Estrategias de afrontamiento del estrés en docentes de educación media*. *Revista Educación y Sociedad*, 20(2), 55–67.
- Ley 1438 de 2011. *Reforma del Sistema General de Seguridad Social en Salud*. Congreso de Colombia.
- Ley 1562 de 2012. *Modificación del Sistema General de Riesgos Laborales*. Congreso de Colombia.
- Ley 1616 de 2013. (2013). *Ley de salud mental*. Diario Oficial Colombiano.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius (3rd ed.)*. Oxford University Press.
- Linares Olivas, O., & Gutiérrez Martínez, R. (2010). *Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores*. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 43–58.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupperecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). *The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: An inclusive review of the empirical literature*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 492–513. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1308924>
- López, R., & Sánchez, E. (2022). *Prácticas de autocuidado en instituciones educativas*. *Revista Colombiana de Psicopedagogía*, 18(1), 35–50.

- Lai, J., et al. (2023). *Efficacy of expressive vs. positive writing: Meta-analysis of 24 RCTs*. *International Journal of Mental Health Nursing*, 32(4), 10415981. <https://doi.org/10.1002/nop2.1897>
- Lensen, J. H., et al. (2024). *Mindfulness-based stress reduction for elementary school teachers: A pre-registered RCT*. *Frontiers in Education*, 9, 1385375. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1385375>
- Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). *A systematic review of teacher resilience: A JD-R perspective*. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104742. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742>
- .
- Martínez, L. (2017). *Bienestar docente y calidad educativa*. Editorial Académica.
- Martínez, L. (2021). *Salud ocupacional en el magisterio colombiano*. *Revista Colombiana de Educación*, 80(2), 98–115.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development*. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3–31)*. Basic Books.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (2022). *Actualización de manuales de convivencia escolar*. <https://www.mineducacion.gov.co/>
- MEN – Ministerio de Educación Nacional (Colombia). (s. f.). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en secundaria y media*. <https://www.mineducacion.gov.co/>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). *Explaining dialogic teaching: Dialogic teaching and the study of classroom talk*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.
- Ministerio de Educación de Chile & OEI. (2024). *Congreso internacional de bienestar docente: promoción de redes, reconocimiento y salud mental*. Santiago de Chile.

- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 1278 de 2002: Estatuto de Profesionalización Docente*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Bienestar docente y calidad educativa en Colombia*. MEN.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2021). *Política nacional de salud mental 2020–2030*. Minsalud.
- Minsalud. (2013). *Ley 1616 de 2013 de Salud Mental: Documento explicativo*. Ministerio de Salud y Protección Social, Bogotá.
- Montessori, M. (1949/2019). *The absorbent mind*. Obscure Press.
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación y aprendizaje: Cómo aprende el cerebro y cómo enseñar mejor*. Alianza Editorial
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moreno, R., Martínez, P., & Salanova, M. (2020). *Bienestar docente y salud ocupacional: un estudio exploratorio*. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 36(2), 115–128.
- Morin, E. (2019). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO
- OCDE. (2021). *Building teachers' well-being from primary to upper secondary education*. OECD Teaching in Focus #42. <https://www.oecd.org/education/building-teachers-well-being-from-primary-to-upper-secondary-education-d0821672-en.htm>
- Organización Mundial de la Salud & Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Mental health at work: Policy brief*. OMS/OIT. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240057944>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Olaya, C. (2015). *Prevalencia del síndrome de burnout en docentes de secundaria de un colegio oficial de Bogotá*. Universidad Pedagógica Nacional.
- ONU. (1991). *Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la atención de la salud mental*. Resolución 46/119, Asamblea General.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT], & Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1984). *Occupational safety and health and the working environment*. ILO/WHO.

- Organización Mundial de la Salud. (1994). *Principios para la protección de los enfermos mentales y el mejoramiento de la atención de la salud mental*. Resolución 46/119, Asamblea General de la ONU.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Estrategias de promoción de la salud mental en el trabajo*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022). *Informe sobre la salud en el mundo*. OMS.
- Organización Panamericana de la Salud. (2019). *Indicadores básicos 2019: Tendencias de la salud en las Américas*. OPS.
- Ossa, C. J., Quintana, I. M., & Rodríguez, F. F. (2015). *Valoración de la salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas*. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 125–176.
- Otero, J. (2015). *Estrés y Burnout en profesores de enseñanza secundaria*. España: Editorial Díaz de Santos. Recuperado de: https://books.google.com.pe/books?id=999vCQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true
- Ovejero, A. (2018). *Psicología social crítica*. Síntesis.
- Ovejero, M. (2018). *Evaluación de fortalezas humanas en estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid y diferencias de sexo: Relación con salud, resiliencia y rendimiento académico*.
- Padilla, J., Hernández, R., & López, D. (2009). *Síndrome de burnout en docentes de colegios públicos de Bogotá*. *Revista de Salud Pública*, 11(4), 631–642.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Emory University. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Pérez, C., & Castillo, F. (2020). *Innovación pedagógica y cultura digital*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 33–52.
- Pérez, M., & Filella, G. (2019). *Educación emocional y bienestar docente*. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 100–118. <https://www.um.edu.mt/ijee>
- Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. Routledge & Kegan Paul.
- Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Díaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. S., & Nuske, H. J. (2022). *Mindfulness-based school*

- interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design.* Mindfulness, 13(7), 1591–1613. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>
- Pradeep, K., & Gupta, R. (2024). *Neuroeducation: Understanding neural dynamics in learning.* Frontiers in Education, 9, 1437418. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1437418>
- Round, E. K., et al. (2022). *Positive expressive writing as a tool for alleviating burnout and improving job satisfaction.* Cogent Psychology, 9(1), 2060628. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2060628>
- Ramírez, D., González, H., & López, J. (2021). Factores de riesgo psicosocial en la docencia. *Psicología y Salud*, 29(2), 101–120. <https://doi.org/xxxx>
- Redipe. (2022). *Revista Redipe: Innovación educativa.* Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Rico Martínez, A. (2023). *Propuesta pedagógica de prevención y promoción de la salud mental de los docentes de básica y media en Colombia.* Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Rodríguez, L., & López, M. (2022). *Estrategias docentes de afrontamiento en contextos educativos colombianos.* *Revista Educación y Sociedad*, 19(2), 67–84.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results of two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Press.
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). *The structure of psychological well-being revisited.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement de los empleados: cuando el trabajo se convierte en pasión.* Alianza Editorial.
- Sarmiento, J. (2020). *Bienestar docente en el contexto colombiano.* Editorial U. Pedagógica Nacional.

- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011). *Work engagement: On how to better catch a slippery concept*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39–46.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). *Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice*. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101830. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101830>
- Secretaría Distrital de Salud. (2015). *Política Distrital de Promoción y Prevención de la Salud Mental 2015–2025*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: Una nueva comprensión visionaria de la felicidad y el bienestar*. Free Press.
- Sepúlveda, R. (2018). *Satisfacción laboral docente y percepción de calidad del servicio en instituciones educativas adventistas del norte de Colombia*. *Revista de Investigación Educativa*, 22(3), 101–118.
- Siegrist, J. (1996). *Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Silerio, L., Barraza, A., & Gonzales, D. (2020). *Mentalidad resiliente y salud mental positiva en docentes de nivel superior*. Editorial Centro de estudios, Clínica e investigación Psicoanalítica S.C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MentalidadResiliente.pdf>
- Silva, A., Rodríguez, P., & Torres, F. (2023). *Neuroeducación y salud mental en el ámbito escolar*. *Educación y Desarrollo*, 12(3), 45–60.
- Skovholt, T. M., & Trotter-Mathison, M. (2016). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals (3rd ed.)*. Routledge.
- Sosa López, G. M. (2024). *La salud mental de docentes en ejercicio de la básica y media en Colombia: Revisión documental del 2018 al 2023 [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]*. <https://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20943>
- Sosa López, G. M., & Hernández Pichardo, A. A. (2024). *La salud mental de docentes en ejercicio de la básica y media en Colombia: Revisión documental del 2018 al 2023*. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori: Her life and work*. Plume.

- Tabango Puente, N. P., Cadena, D. C., & Obando, C. N. (2025). *Neuroeducación e inteligencia emocional: Estrategias pedagógicas para mejorar el rendimiento académico y el bienestar estudiantil*. Neosapiencia.
- Titistar, M., Matabanchoy, J., et al. (2022). *Dos enfoques de salud mental en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática*. *Revista Latinoamericana de Educación y Salud Mental*, 14(3), 45–63.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2018). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Paidós.
- Torres, A. (2023). *Relación entre el síndrome de Burnout y estilos de afrontamiento en psicólogos de una asociación de Psicooncología de Lima Metropolitana*. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Recuperado de: <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/7339>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (2021). *El bienestar docente en tiempos de pandemia*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Informe mundial sobre los futuros de la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Vaillant, D. (2019). *Bienestar docente: Un desafío para las políticas educativas*. *Revista de Educación*, 383(2), 11–34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X>
- Villarreal-Fernández, J. E. (2023). *El estrés y burnout percibidos en docentes colombianos en el regreso a la presencialidad en las aulas: Un estudio exploratorio*. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 71–81. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.236>
- UNESCO. (2023). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages*. Teacher Task Force/UNESCO. <https://teachertaskforce.org>
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Empowering educators for sustainable futures*. Teacher Task Force/UNESCO. <https://teachertaskforce.org>
- UNESCO & OMS. (2024). *Promoting and protecting mental health in schools and learning environments*. <https://www.unesco.org/en>
- UNICEF & UNESCO. (2022). *Promoting and protecting mental health in schools and learning environments*. <https://www.unicef.org/reports/promoting-and-protecting-mental-health-schools-and-learning-environments>

- Vukčević-Marković, M., et al. (2020). *Effectiveness of expressive writing in reducing psychological distress: A randomized controlled trial*. *Frontiers in Psychology*, 11, 587282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587282>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wang, Y., Zai, F., & Zhou, X. (2025). *The impact of emotion regulation strategies on teachers' well-being and positive emotions: A meta-analysis*. *Behavioral Sciences*, 15(3), 342. <https://doi.org/10.3390/bs15030342>

Anexos

Anexo A Formato. Encuesta semiestructurada

COLEGIO GLENN DOMAN
ENCUESTA DE BIENESTAR DOCENTE 2025



Propósito de la encuesta

Estimados docentes:

Con el propósito de fortalecer el bienestar emocional y profesional del equipo docente del Colegio Glenn Doman, esta encuesta busca conocer sus percepciones, experiencias y necesidades en relación con el clima laboral, el equilibrio personal y las acciones institucionales de apoyo. La información será confidencial y utilizada únicamente con fines de mejora institucional.

Agradecemos su sinceridad y el tiempo dedicado para responder.

Indicaciones

Por favor, responda cada pregunta de manera reflexiva y honesta.

Puede utilizar frases cortas, ideas o párrafos según su criterio.

No es necesario escribir su nombre; sus respuestas serán tratadas con total confidencialidad conforme a la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales.

Datos generales

Edad: _____

Género: _____

Años de experiencia en el Colegio: _____

Preguntas abiertas

¿De qué manera sientes el apoyo de tus colegas cuando enfrentas dificultades?

¿Qué acciones concretas realiza la institución para promover el bienestar docente?

¿Cómo describirías tu experiencia en cuanto al equilibrio entre tu trabajo y tu vida personal?

¿Qué espacios existen en el colegio para expresar tus emociones y cómo los utilizas?

¿Qué factores contribuyen a que te sientas emocionalmente agotado al final de la jornada?

¿Qué iniciativas consideras urgentes para mejorar tu bienestar?

¿Qué mensaje enviarías a la institución sobre el cuidado de la salud mental docente?

Despedida y agradecimiento

Agradecemos profundamente tu participación y compromiso con esta reflexión colectiva. Tú voz es esencial para construir un entorno educativo más humano, empático y saludable. Con tu aporte seguimos fortaleciendo la comunidad Glenn Doman, donde el bienestar docente es la base del bienestar de nuestros estudiantes.

Con aprecio,

Lucelly Cuadro Benavides
Estudiante Doctorado en Educación e Innovación UIIX

Anexo B Grupo Focal



TESIS ESTRATEGIA NEUROEMOCIONAL- SALUD MENTAL DOCENTES COLEGIO GLENN DOMAN 2025

FORMATO DE FOCUS GROUP

1. Portada institucional

- Título del proyecto de investigación
- Nombre del(a) investigador(a)
- Universidad / facultad / programa
- Institución participante: Colegio Glenn Doman, Teusaquillo, Bogotá
- Fecha del Focus Group
- Lugar / sala / espacio físico del encuentro

2. Introducción al Focus Group

Este Focus Group forma parte del estudio cualitativo que busca comprender las experiencias y percepciones de los docentes del Colegio Glenn Doman con respecto a una estrategia neuroemocional, con el fin de fortalecer su bienestar y salud mental durante el año académico 2025.

Propósito: Promover un espacio reflexivo en el que los docentes compartan sus vivencias emocionales y cognitivas en el ejercicio profesional, identifiquen necesidades, evalúen una propuesta pedagógica de intervención neuroemocional y aporten sugerencias para su mejora.

Importancia: La literatura reciente destaca que el bienestar docente está ligado a mejores relaciones en el aula, menor desgaste profesional (burnout) y mayor satisfacción laboral. Además, las intervenciones para el bienestar docente suelen combinar prácticas como mindfulness, técnicas emocionales y estrategias comunitarias.

3. Objetivos del Focus Group

Objetivo general: Explorar las percepciones, vivencias, necesidades y expectativas de los docentes del

Colegio Glenn Doman respecto a una estrategia neuroemocional para fortalecer su bienestar y salud mental, así como validar parte de la propuesta pedagógica diseñada para el año académico 2025.

Objetivos específicos:

1. Indagar las emociones y experiencias más frecuentes que los docentes asocian al ejercicio docente.
2. Identificar qué prácticas o estrategias neuroemocionales han utilizado espontáneamente o conocen.
3. Conocer el rol que el contexto institucional tiene en el bienestar emocional docente.
4. Evaluar la aceptación y viabilidad de la propuesta pedagógica neuroemocional planteada.
5. Recoger sugerencias y necesidades para ajustar la estrategia propuesta.

4. Aspectos éticos y consentimiento informado

- Confidencialidad: Se garantiza que las intervenciones serán usadas exclusivamente con fines académicos y no se divulgarán nombres ni datos identificativos.
- Anonimato: Las citas se presentarán como “Docente 1”, “Docente 2”, etc.
- Voluntariedad: La participación es voluntaria y se puede retirar en cualquier momento.
- Consentimiento informado: Se proveerá un documento aparte para que firmen indicando:
 - ✓ Que han sido informados del propósito del Focus Group
 - ✓ Que autorizan evidencia fotográfica
 - ✓ Que aceptan el uso académico de la información
 - ✓ Que se respeta su anonimato y confidencialidad

Espacio para la firma del docente: _____ Fecha: __ / __ / 2025. Guía del moderador(a)

5. Guía del moderador(a) / conductor (a)

- Orientaciones generales:
- Crear un clima cálido, de confianza y respeto desde el inicio.
- Exponer claramente las reglas del diálogo: escuchar sin interrumpir, cada voz cuenta, no juzgar.
- Animar la participación equitativa, especialmente de quienes hablen menos.
- Usar preguntas abiertas y de sondeo (por ejemplo: “¿Podrías explicar un poco más...?”, “¿Qué significa eso para ti?”).
- Controlar tiempos para cada sección, priorizando profundidad sobre cantidad.
- Hacer pausas reflexivas si el grupo lo requiere.

- Tomar notas de observaciones no verbales (gestos, tensiones, silencios significativos).

Al finalizar, hacer un resumen breve de los temas emergentes y agradecer la participación.

Duración estimada: 90 minutos (puede ajustarse entre 60 y 100 min dependiendo del número de participantes).

Materiales necesarios: grabadora de audio, computador/tableta (opcional), hojas de notas, cronómetro.

6. Guion de preguntas (principales y de sondeo)

Se presentan las preguntas organizadas por categorías temáticas (Dimensiones) con las preguntas iniciales y posibles sondeos.

| Dimensión | Pregunta inicial | Preguntas de sondeo / seguimiento |
|---|--|--|
| Dimensión emocional / vivencial | “¿Cuáles son las emociones o estados emocionales que más reconocen en su experiencia diaria como docente?” | - ¿Cuándo se manifiestan con más intensidad? - ¿En qué momentos del día académico? - ¿Qué situaciones o factores los desencadenan? |
| Dimensión neuroemocional / cognitivo-emocional | “¿Han aplicado alguna estrategia concreta para gestionar sus emociones en el aula (autorregulación, pausas, respiración, reflexión)? Cuéntenos la experiencia.” | - ¿Cuál fue el resultado? - ¿Qué dificultades enfrentaron? - ¿Qué cambiarían de esa práctica? |
| Dimensión institucional / contexto escolar | “¿De qué manera consideran que el clima institucional (dirección, colegas, normativas, trabajo colaborativo) afecta su bienestar emocional?” | - ¿Qué aspectos favorecen o dificultan su bienestar? - ¿Han sentido respaldo institucional para iniciativas emocionales? - ¿Qué tipo de apoyo institucional creen necesario? |
| Dimensión personal / profesional | “Fuera del contexto institucional, ¿qué estrategias personales utilizan para cuidar su salud mental (hobbies, redes de apoyo, prácticas físicas o meditativas)?” | - ¿Con qué frecuencia las aplican? - ¿Qué barreras han tenido para sostenerlas? - ¿Qué factores les motivan a mantenerlas? |
| Dimensión de evaluación de la propuesta pedagógica neuroemocional | “Con base en lo que les he presentado de la propuesta (o lo que les explicaré brevemente ahora), ¿qué percepción | - ¿Qué elementos consideran más valiosos? - ¿Qué aspectos les generan dudas o resistencia? |

| | | |
|---|--|--|
| | tienen de su utilidad y pertinencia para ustedes?” | - ¿Qué sugerencias tienen para ajustar la propuesta? |
| Dimensión prospectiva / necesidades hacia el futuro | “Si pudieran diseñar conjuntamente una estrategia neuroemocional ideal para el bienestar docente, ¿qué características incluiría?” | - ¿Qué duración, frecuencia o estructura sugerirían? - ¿Qué tipo de acompañamiento necesitarían? - ¿Cómo creen que podría integrarse en la rutina institucional sin generar carga adicional? |
| Cierre / reflexión final | “¿Hay algo importante que no tocamos pero que creen relevante compartir sobre su bienestar emocional docente?” | -¿Algún mensaje final que quisieran dejar para el proyecto? |

7. Cierre del Focus Group

Agradecer sinceramente la participación, el tiempo y la apertura para compartir experiencias

Reiterar la confidencialidad y anonimato de las aportaciones

Informar los pasos siguientes (transcripción, análisis, compartir resultados, posibles ajustes)

Si aplica, entregar un pequeño obsequio simbólico (no obligatorio) como agradecimiento

solicitar que, si luego recuerdan algo más, puedan comunicarse con el investigador

Anexo C Formato. Entrevista semiestructurada

COLEGIO GLENN DOMAN ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA



Estrategia de Bienestar y Salud Mental Docente (2025)

Estimado(a) docente:

Reciba un cordial saludo. Esta entrevista se realiza con fines académicos dentro del marco de un proceso investigativo orientado a comprender las experiencias, percepciones y necesidades de los docentes del Colegio Glenn Doman en relación con su bienestar emocional y salud mental.

Agradecemos sinceramente su disposición y el tiempo que dedicará a compartir su perspectiva de manera reflexiva y confidencial.

Introducción

El bienestar docente constituye un aspecto esencial para el desarrollo personal y profesional del educador, así como para la construcción de entornos escolares saludables. A través de esta entrevista, buscamos recoger su voz de manera empática y respetuosa, con el propósito de generar aportes que fortalezcan las prácticas institucionales y promuevan un clima laboral más armónico, participativo y consciente.

Objetivo de la entrevista

Identificar los principales factores que inciden en el bienestar y la salud mental de los docentes del Colegio Glenn Doman, así como sus percepciones y propuestas frente a estrategias institucionales que promuevan un clima escolar positivo y saludable.

Indicaciones para el entrevistado(a)

- Su participación es voluntaria, anónima y confidencial.
- No existen respuestas correctas o incorrectas; lo más valioso es su experiencia personal.
- Puede expresarse con libertad, sinceridad y confianza.

- La entrevista tendrá una duración aproximada de 20 a 30 minutos.
- La información recolectada será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, respetando la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales.

Datos generales

Edad: _____ Género: _____ Años de experiencia en CGD: _____

Preguntas:

¿Cuáles son los principales factores que generan estrés en su labor docente?

¿Cómo afecta ese estrés su bienestar emocional?

¿Cómo describiría el ambiente laboral entre colegas y directivos?

¿Qué aspectos del clima escolar favorecen o dificultan su salud mental?

¿Qué apoyos o programas ha recibido de la institución para manejar el estrés?

¿Qué apoyo le gustaría recibir por parte de la institución?

¿Qué prácticas o hábitos personales utiliza para cuidar su salud emocional?

¿Qué tan efectivas siente que son estas prácticas?

¿Qué esperaba de una estrategia institucional de bienestar docente?

¿Cómo le gustaría participar en el diseño e implementación de dicha estrategia?

Despedida y agradecimiento:

Agradecemos profundamente su participación y la confianza al compartir su experiencia.

Sus aportes serán de gran valor para la comprensión académica del bienestar docente y servirán como base para fortalecer prácticas pedagógicas más humanas y emocionalmente sostenibles

Con aprecio,

Lucelly Cuadro
Estudiante Doctorado Educación e Innovación
UIIX

Anexo. D. Estrategias Neuroemocionales para el Bienestar Docente

ESTRATEGIA DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y AUTOCUIDADO CONSCIENTE



Objetivo: Promover en los docentes el desarrollo de competencias de autorregulación emocional para reducir el estrés laboral y fortalecer la estabilidad psicológica en su práctica pedagógica.

Descripción:

Se propone implementar microespacios diarios denominados pausas neuroemocionales, de cinco a diez minutos, al inicio o cierre de la jornada escolar. Estas pausas incluirán ejercicios de respiración consciente, relajación muscular, atención plena (*mindfulness*) y breves reflexiones guiadas sobre emociones experimentadas durante el día.

El docente, acompañado por un orientador o líder de bienestar, identificará las emociones predominantes y reconocerá sus efectos en el cuerpo y en la interacción educativa. Esta práctica permitirá desarrollar la conciencia emocional, mejorar la gestión del estrés y favorecer la conexión mente–cuerpo (Mora, 2020; Bisquerra, 2021).

Sustento teórico:

La estrategia se apoya en la neuroeducación afectiva, que plantea que la regulación emocional activa redes neuronales asociadas a la corteza prefrontal, favoreciendo la toma de decisiones y la empatía (Goleman, 2019).

Anexo. E. Estrategias Neuroemocionales para el Bienestar Docente

ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO DEL CLIMA EMOCIONAL Y LA EMPATÍA INSTITUCIONAL



Objetivo: Fomentar relaciones interpersonales positivas y una cultura institucional basada en la empatía, la comunicación asertiva y el reconocimiento mutuo.

Descripción:

La estrategia denominada Círculos de conexión emocional docente consiste en reuniones mensuales en las que los maestros comparten experiencias pedagógicas y emociones asociadas a su labor, en un espacio seguro y confidencial. Cada encuentro se desarrolla con un enfoque reflexivo y constructivo, guiado por un facilitador formado en inteligencia emocional o acompañamiento psicosocial. Durante los círculos, los participantes trabajan en dinámicas colaborativas de escucha activa, validación emocional y resolución de conflictos a través del diálogo. Esto permite fortalecer la cohesión del equipo docente, reducir tensiones internas y potenciar la confianza interpersonal.

Sustento teórico:

La empatía y la comunicación emocional son factores claves del bienestar docente, al favorecer la liberación de neurotransmisores como la oxitocina, que promueven sentimientos de pertenencia y colaboración (Bisquerra, 2021; Demerouti et al., 2001).

Anexo. F Estrategias Neuroemocionales para el Bienestar Docente

ESTRATEGIA DE RESILIENCIA PROFESIONAL Y PROPÓSITO PEDAGÓGICO



Objetivo: Fortalecer la resiliencia emocional y el sentido de propósito de los docentes frente a los retos educativos contemporáneos.

Descripción:

Se propone el programa Docente con propósito, una serie de talleres vivenciales trimestrales centrados en el reconocimiento de logros personales, la resignificación de la vocación docente y la proyección de metas profesionales saludables. Cada taller combina técnicas de reflexión guiada, escritura emocional y ejercicios de neuro plasticidad positiva, donde los educadores reconfiguran creencias limitantes y refuerzan su sentido de identidad pedagógica.

Esta estrategia busca que el profesorado transforme la percepción del esfuerzo y las dificultades en oportunidades de crecimiento emocional y profesional. Además, promueve la resiliencia ante los cambios institucionales y sociales que caracterizan la labor educativa.

Sustento teórico:

Basada en la teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 2019) y la neurociencia educativa (Mora, 2020), esta estrategia fortalece los circuitos neuronales asociados a la motivación, la autorreflexión y la gestión emocional positiva, contribuyendo a una práctica docente más consciente y equilibrada.

Anexo G. Evidencias Fotográficas

Encuesta semi estructurada, Entrevistas semi estructurada y Focus Grupo y Elaboración de estrategias

