

Madurez psicoemocional del docente frente a los desafíos del servicio educativo

Psycho-Emotional Maturity of Teachers in Addressing the Challenges of Educational Service

<https://orcid.org/10.47606/ACVEN/PH0584>

Luz Marina González H.^{1*}

<https://orcid.org/0009-0009-4750-4840>

luzmarinadoctoradoupel24@gmail.com

Recibido: 04/03/2026

Aceptado: 08/06/2026

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito comprender la madurez psicoemocional del docente en el afrontamiento de los desafíos del servicio educativo desde las experiencias de los propios actores. La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico. Participaron tres informantes clave: un docente, una coordinadora pedagógica y una directora. La técnica de recolección de datos fue la entrevista en profundidad, y el análisis se realizó mediante codificación abierta, categorización emergente, interpretación hermenéutica y triangulación teórica. Los hallazgos evidencian que la madurez psicoemocional del docente se construye progresivamente a partir de la experiencia profesional, la reflexión sobre la práctica y las condiciones del contexto educativo, expresándose en autorregulación emocional, equilibrio afectivo y estrategias de afrontamiento resiliente. Se concluye que la madurez psicoemocional constituye un proceso dinámico, contextual y relacional que se configura en la práctica docente y contribuye al compromiso pedagógico y al bienestar profesional en escenarios educativos complejos.

Palabras Clave: madurez psicoemocional; docente; afrontamiento; resiliencia; experiencia educativa.

1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)-Venezuela

* Autor de correspondencia: luzmarinadoctoradoupel24@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand teachers' psycho-emotional maturity in coping with the challenges of educational service from the perspectives of educational actors. The research was conducted under the interpretive paradigm, using a qualitative approach and a phenomenological-hermeneutic method. Three key informants participated: a teacher, a pedagogical coordinator, and a school principal. Data were collected through in-depth interviews and analyzed using open coding, emergent categorization, hermeneutic interpretation, and theoretical triangulation. Findings show that psycho-emotional maturity is progressively constructed through professional experience, reflective practice, and contextual conditions, and is expressed through emotional self-regulation, affective balance, and resilient coping strategies. It is concluded that psycho-emotional maturity is a dynamic, contextual, and relational process that develops within teaching practice and contributes to pedagogical commitment and professional well-being in complex educational settings.

Keywords: psycho-emotional maturity, teacher, coping, resilience, educational experience

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un pilar fundamental para el desarrollo personal, social, cultural y económico de las naciones. En este proceso, el docente desempeña un papel esencial como mediador entre el conocimiento y el estudiante. Desde la perspectiva socioconstructivista, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se produce mediante la interacción social.

Actualmente, la docencia se desarrolla en contextos marcados por transformaciones sociales aceleradas, crecientes demandas institucionales y realidades educativas complejas, que exigen competencias pedagógicas y recursos emocionales para afrontar situaciones adversas. Diversos estudios han evidenciado la relación entre bienestar emocional, desempeño profesional y calidad educativa.

En América Latina, factores como la sobrecarga laboral, las limitaciones de recursos y las desigualdades sociales constituyen fuentes de estrés para el profesorado (OEI, 2020). En Venezuela, esta situación se intensifica debido a las limitaciones salariales, la escasez de recursos didácticos, la migración profesional y el deterioro institucional, lo cual repercute en el clima escolar y en los procesos formativos.

Ante esta realidad, resulta pertinente comprender cómo los educadores desarrollan recursos internos que les permiten sostener su compromiso pedagógico. Desde esta perspectiva, la madurez psicoemocional se entiende como una construcción dinámica que surge de la interacción entre experiencia profesional, contexto y reflexión sobre la práctica.

Aunque existen investigaciones sobre inteligencia emocional, resiliencia, bienestar docente y afrontamiento, en Venezuela son escasos los estudios cualitativos que abordan la madurez psicoemocional desde las experiencias y significados construidos por los propios actores educativos, predominando enfoques centrados en la medición de variables específicas.

A partir de estas consideraciones, se plantea como interés investigativo comprender la configuración de la madurez psicoemocional del docente en el afrontamiento de los desafíos del servicio educativo, desde las experiencias y significados construidos por los actores educativos, formulándose la siguiente interrogante: ¿cómo se configura dicho proceso en este contexto?

MARCO TEÓRICO

La madurez psicoemocional se entiende como una configuración integral del desarrollo humano vinculada con la capacidad de comprender, regular y orientar conscientemente las emociones en función de la adaptación, la convivencia y la toma de decisiones. Bisquerra (2009) señala que la educación emocional implica el desarrollo progresivo de competencias para gestionar las emociones y favorecer el bienestar personal y social.

A diferencia de la inteligencia emocional, entendida como habilidades para reconocer, comprender y regular las emociones (Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1995), la madurez psicoemocional supone un nivel más profundo de integración, asociado al autoconocimiento, la estabilidad afectiva, la conciencia ética y la reflexión sobre la experiencia personal y profesional.

Si bien se relaciona con la resiliencia, no se limita a la superación de la adversidad. Cyrulnik (2001) la concibe como reconstrucción subjetiva ante la dificultad, mientras que la madurez psicoemocional incorpora además la resignificación de la experiencia como aprendizaje para la acción y la toma de decisiones.

La literatura reconoce que la dimensión emocional del profesorado es determinante en la calidad educativa y en la sostenibilidad de la práctica docente. Estudios en inteligencia emocional, bienestar y afrontamiento evidencian que el ejercicio profesional implica demandas que trascienden lo pedagógico y se ubican en la experiencia humana del docente.

En este sentido, se ha demostrado que el bienestar docente se relaciona con la regulación emocional, la adaptación profesional y la permanencia en el ejercicio educativo, especialmente en contextos de crisis (Torres Azcárate, 2024). Asimismo, el fortalecimiento de competencias emocionales favorece la empatía, la autorregulación y la interacción pedagógica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), influyendo directamente en la calidad de las relaciones educativas y del clima de aula (Marchesi, 2007).

De igual forma, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento constituyen factores clave para el equilibrio psicológico y la adaptación a contextos escolares complejos (García Cano y Niño Murcia, 2023; Dávila Ramírez et al., 2024). En esta línea, la resiliencia actúa como un recurso protector frente al desgaste profesional y fortalece el compromiso docente (Gaeta González et al., 2023; Mérida-López et al., 2023).

Desde el plano teórico, el constructivismo de Vygotsky (1978) permite comprender el desarrollo humano como un proceso social, lo que ayuda a interpretar la madurez psicoemocional como una construcción situada. Kolb (1984), desde el aprendizaje experiencial, explica cómo la experiencia se transforma en conocimiento, mientras que Bandura (1986) destaca la interacción entre factores personales, conductuales y contextuales en la autorregulación del comportamiento.

Goleman (1995) enfatiza la autorregulación como núcleo del funcionamiento emocional competente, y Gardner (1993) incorpora las competencias intrapersonales e interpersonales como dimensiones esenciales del desarrollo humano. Por su parte, Lazarus y Folkman (1986) definen el afrontamiento como esfuerzos cognitivos y conductuales orientados a manejar demandas estresantes, promoviendo adaptación y crecimiento.

En conjunto, estos enfoques coinciden en que el docente requiere competencias reflexivas, emocionales y resilientes para enfrentar la complejidad del contexto educativo. No obstante, la mayoría de estudios ha abordado el fenómeno desde enfoques cuantitativos o correlacionales, centrados en habilidades específicas, dejando limitada la comprensión de la madurez psicoemocional como construcción experiencial.

En este sentido, el presente estudio asume la madurez psicoemocional del docente como una configuración dinámica que se construye en la experiencia, se ajusta en la práctica y se consolida en el afrontamiento cotidiano de las exigencias educativas, desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica del ser docente.

METODOLOGÍA

La investigación se orientó desde el paradigma interpretativo, el cual reconoce que la realidad social es construida a través de las experiencias, significados e interacciones de los sujetos. Esta postura epistemológica resulta coherente con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico, pues busca comprender e interpretar las experiencias vividas por los actores educativos desde su propio marco de referencia.

Se adoptó un enfoque cualitativo, por cuanto permitió explorar el fenómeno desde la perspectiva de los propios docentes, privilegiando la comprensión de vivencias, emociones y significados asociados al ejercicio educativo. Este enfoque favoreció el análisis profundo del contexto educativo y de las experiencias individuales, posibilitando interpretar cómo los educadores elaboran respuestas personales frente a las exigencias del contexto escolar.

El método utilizado fue el fenomenológico hermenéutico, orientado a develar la esencia de las experiencias vividas y a interpretar los sentidos que los sujetos atribuyen a su práctica. Desde esta perspectiva, no se buscó explicar causalmente el fenómeno, sino comprenderlo a partir de los relatos, reflexiones y construcciones simbólicas de los participantes, mediante un proceso de análisis interpretativo continuo.

El diseño investigativo se enmarcó en una lógica interpretativa, coherente con la naturaleza comprensiva del estudio, orientada a describir y analizar las experiencias sin pretensiones de generalización, sino con el propósito de generar conocimiento situado sobre la configuración de la madurez psicoemocional en el contexto educativo.

El escenario de investigación correspondió a una institución educativa privada ubicada en la ciudad de Calabozo, estado Guárico, Venezuela, que atiende los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media general. En esta institución se seleccionaron informantes clave mediante un muestreo intencional, considerando criterios relacionados con la trayectoria profesional, la diversidad de roles y la experiencia frente a situaciones desafiantes del ejercicio profesional docente.

Participaron tres actores educativos: un docente de aula, una coordinadora pedagógica y la directora de la institución, con el propósito de obtener perspectivas diversas sobre el fenómeno estudiado desde distintos niveles de responsabilidad dentro del contexto escolar.

Los criterios de inclusión contemplaron la experiencia docente significativa, la diversidad de roles institucionales, los años de servicio y la vivencia de situaciones desafiantes del ejercicio educativo, incluyendo contextos de crisis como el período de pandemia. Se excluyeron aquellos actores sin experiencia directa en aula o en funciones de gestión educativa.

La técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad, desarrollada a partir de dos preguntas generadoras de carácter abierto, complementadas con repreguntas emergentes durante el proceso dialógico, diseñadas en coherencia con los objetivos de la investigación y el marco teórico del estudio. La validez del guion se sustentó en su construcción teórico-conceptual, derivada de la revisión de literatura especializada en madurez psicoemocional, inteligencia emocional y afrontamiento docente, lo que permitió asegurar su pertinencia y consistencia interna.

El proceso interpretativo se sustentó en la triangulación teórica, mediante la contrastación de las categorías emergentes con los aportes de diversos autores. Asimismo, el rigor metodológico se garantizó a través de los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad: la credibilidad se aseguró mediante la contrastación constante de los relatos; la transferibilidad, mediante la descripción detallada del contexto; la dependencia, a través del registro sistemático del proceso investigativo; y la confirmabilidad, mediante la trazabilidad de las decisiones analíticas y la triangulación teórica.

En cuanto a la codificación, se empleó codificación abierta, orientada a identificar unidades iniciales de significado en los discursos de los informantes, las cuales posteriormente fueron agrupadas en categorías emergentes.

La investigación garantizó el cumplimiento de principios éticos relacionados con el consentimiento informado, la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el resguardo del anonimato de los participantes.

RESULTADOS

Se identificaron cuatro categorías relacionadas con la madurez psicoemocional docente:

Autorregulación emocional docente

Los docentes desarrollan mecanismos de autocontrol emocional para enfrentar situaciones de presión en el aula. La expresión del informante, “Es esa manera que tiene el profesor de autocontrolarse ante las situaciones” (Docente), evidencia que el autocontrol constituye una respuesta construida frente a las exigencias cotidianas. Esta capacidad favorece respuestas equilibradas y permite sostener la actuación pedagógica aun en escenarios de tensión. Por ello, la autorregulación se interpreta como una manifestación de la madurez psicoemocional vinculada con el control de las emociones, el equilibrio y la toma de decisiones conscientes.

Función socioemocional del docente

El docente cumple una función que trasciende la enseñanza, al asumir acciones de apoyo emocional y contribuir al sostenimiento del clima afectivo del aula. La afirmación de la directora, “El docente tiene que proteger las emociones de los niños” (Directora), muestra que los participantes atribuyen al profesorado una responsabilidad directa en el cuidado emocional de los estudiantes. Esta función supone atender necesidades socioemocionales que emergen en la convivencia escolar y favorecer condiciones de estabilidad para el aprendizaje. En consecuencia, la madurez psicoemocional del docente también se proyecta hacia los otros mediante prácticas de cuidado, protección y regulación del ambiente afectivo.

Condiciones del contexto educativo

La precariedad socioeconómica, la sobrecarga laboral y la desvalorización profesional influyen directamente en el bienestar emocional del profesorado y en el desarrollo de la madurez psicoemocional. La directora expresa esta tensión al señalar: “Mientras está en el aula está pensando cómo resolver la situación económica” (Directora). El testimonio evidencia que las preocupaciones económicas y laborales coexisten con las responsabilidades pedagógicas, incrementando las demandas emocionales del ejercicio profesional. Así, la madurez psicoemocional debe comprenderse de manera situada, pues

las respuestas del docente se construyen dentro de condiciones contextuales que pueden favorecer o dificultar su estabilidad y bienestar.

Afrontamiento resiliente

Los docentes desarrollan estrategias de adaptación y resistencia frente a las dificultades del entorno educativo. La expresión “Más que madurez, hemos desarrollado resiliencia” (Docente) permite interpretar que la experiencia de la adversidad ha favorecido la construcción progresiva de recursos para sostener el ejercicio profesional. La resiliencia se configura, por tanto, como un recurso construido desde la experiencia cotidiana y no como una condición previa. El hallazgo muestra que la adaptación, la resistencia y la continuidad de la práctica docente forman parte de un proceso mediante el cual los educadores afrontan las exigencias del contexto y mantienen su compromiso profesional.

Tabla 1

Matriz de hallazgos emergentes

Categoría emergente	Subcategoría	Códigos (unidades de significado)	Cita textual (informantes)
Autorregulación emocional docente	Control y equilibrio emocional	autocontrol, equilibrio, control de emociones, respuesta adecuada	“Es esa manera que tiene el profesor de autocontrolarse ante las situaciones” (Docente) “Un docente maduro emocionalmente este se controla, expresa de manera adecuada lo que siente y garantiza pues de alguna manera el bienestar, la tranquilidad de los estudiantes” (Docente) “Considero que la madurez emocional de los docentes ante los desafíos del servicio educativo puede definirse como ese equilibrio, ese control que tienen los docentes para dar respuestas más efectivas” (Coordinadora)
Función socioemocional del docente	Protección emocional del estudiante	cuidar emociones, estabilidad del aula, clima emocional	“El docente tiene que proteger las emociones de los niños” (Directora) “Yo pienso que el docente tiene que tener una madurez emocional para poder así proteger las emociones de sus niños, de sus educandos” (Directora) “Un docente maduro emocionalmente garantiza esa estabilidad, esa tranquilidad que deben sentir los estudiantes, los representantes, todos los compañeros de trabajo” (Docente)
Condiciones del contexto educativo	Factores socioeconómicos y laborales	crisis económica, desvalorización, sobrecarga	“Mientras está en el aula está pensando qué voy a comer, qué vamos a hacer cuando lleguemos de almuerzo, porque si no no nos alcanza” (Directora)

			“Mientras estás en clase estás pensando qué hacer, cómo hacer para pagar la mensualidad a lo mejor del internet, de los servicios básicos” (Directora) “Los desafíos educativos de esta actualidad aparte del desafío social y económico también está el desafío de formar no solamente a los educados sino también a la familia, todo su contexto” (Directora)
Afrontamiento resiliente	Estrategias de adaptación	resiliencia, resistencia, adaptación, continuidad	“Más que madurez, hemos desarrollado resiliencia” (Docente) “La madurez emocional ahorita más bien yo diría que a pesar de todo hemos ido afrontando” (Directora) “Todos los docentes a diario estamos expuestos a cualquier situación adversa que se pueda presentar” (Docente)

DISCUSIÓN

Los resultados permiten evidenciar que la madurez psicoemocional del docente se configura como un proceso dinámico, situado y construido en la experiencia cotidiana del ejercicio profesional. En este sentido, aunque se reconoce la importancia de la autorregulación emocional señalada por Goleman (1995) y Mayer y Salovey (1997), en el contexto estudiado esta no se presenta como una competencia estable, sino como un recurso que se activa frente a situaciones de tensión y exigencia.

En relación con la función socioemocional del docente, los hallazgos muestran que el educador asume un rol de contención emocional y regulación del clima afectivo del aula. Este resultado se vincula con Vygotsky (1978), ampliando su enfoque al incorporar la dimensión emocional como componente esencial del proceso educativo en contextos complejos.

En cuanto al afrontamiento resiliente, los resultados muestran que los docentes desarrollan estrategias adaptativas construidas desde la experiencia cotidiana. Esto se relaciona con Cyrulnik (2001), quien entiende la resiliencia como un proceso de reconstrucción frente a la adversidad, evidenciándose en este estudio como una práctica para sostener el ejercicio profesional.

En conjunto, los hallazgos permiten comprender que la madurez psicoemocional del docente no es una competencia previamente establecida, sino una construcción progresiva, contextual y experiencial, evidenciando diferencias entre los modelos teóricos clásicos de la inteligencia emocional y la realidad del ejercicio docente.

Limitaciones del estudio

La investigación se desarrolló con la participación de tres informantes clave pertenecientes a una misma institución educativa, por lo que los hallazgos no pretenden alcanzar generalización estadística. En coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico, los resultados buscan ofrecer una comprensión profunda y situada del fenómeno estudiado dentro de un contexto específico.

CONCLUSIONES

A partir del propósito central del estudio, orientado a comprender la configuración de la madurez psicoemocional del docente en el afrontamiento de los desafíos del servicio educativo desde las experiencias y significados de los actores educativos, se concluye que este fenómeno no puede entenderse como una competencia estática ni como un resultado final de la formación profesional, sino como una construcción dinámica, situada y profundamente contextualizada.

En este sentido, la madurez psicoemocional del docente se configura como un proceso de autorregulación emocional y toma de decisiones conscientes, que permite al profesorado responder a las exigencias del entorno escolar, complementando así los planteamientos de la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Bisquerra, 2009), en tanto estas competencias no se desarrollan de manera lineal ni quedan garantizadas por la formación inicial, sino que se ponen a prueba y se reconstruyen en la práctica cotidiana.

De igual forma, la dimensión socioemocional del docente cumple una función fundamental en el clima afectivo del aula y en la protección emocional del estudiante, reafirmando su rol como mediador no solo del aprendizaje cognitivo, sino también del bienestar psicológico de los educandos, en coherencia con los postulados de Vygotsky (1978) sobre la mediación social del aprendizaje.

Asimismo, se evidencia que el desarrollo de la madurez psicoemocional está fuertemente condicionado por factores contextuales como la precariedad socioeconómica, la sobrecarga laboral y la desvalorización del rol docente, lo cual limita la estabilidad emocional del profesorado y complejiza el ejercicio profesional, en diálogo con los planteamientos de Lazarus y Folkman (1986) sobre el afrontamiento del estrés, así como con investigaciones recientes que destacan el impacto del contexto en el bienestar docente (Gaeta González et al., 2023).

Por otra parte, se concluye que el afrontamiento docente incorpora procesos de resiliencia como parte del desarrollo de la madurez psicoemocional, contruidos principalmente desde la experiencia profesional y las exigencias del contexto educativo. En este sentido, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer espacios formativos orientados al desarrollo psicoemocional del profesorado, en consonancia con los aportes de Cyrulnik (2001) y Mérida-López et al. (2023), quienes reconocen la resiliencia como un factor protector.

En cuanto a los aportes del estudio, se destaca la comprensión de la madurez psicoemocional como una categoría socio-experiencial emergente que integra dimensiones individuales, relacionales y contextuales, sustentada en una mirada interpretativa que trasciende los enfoques cuantitativos tradicionales, al evidenciar cómo los docentes construyen significados sobre su propia experiencia emocional en el ejercicio profesional.

Por último, las implicaciones para la formación docente sugieren la necesidad de incorporar la formación psicoemocional como eje transversal en la formación inicial y continua del profesorado, promoviendo espacios de reflexión, acompañamiento emocional y desarrollo de estrategias conscientes de afrontamiento, de modo que se favorezca el fortalecimiento de la resiliencia en el ámbito personal y profesional dentro del contexto educativo.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos: La resiliencia, una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Dávila Ramírez, J. R., Huertas Martínez, J. A., & Leal Soto, F. A. (2024). Estructura psicológica del bienestar docente: Justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Gaeta González, M. L., González-Ocampo, A., Quintana Terés, V., & Nasta Salazar, P. (2023). Burnout en profesores universitarios: Autorregulación y corregulación como estrategias de afrontamiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(59). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.6650>
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Rey, L., & Extremera, N. (2023). Inteligencia emocional, afrontamiento resiliente y compromiso ocupacional del profesorado novel [Emotional intelligence, resilient coping and occupational commitment among pre service teachers]. *Estudios sobre Educación*, 45, 31–50. <https://doi.org/10.15581/004.45.002>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020: Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/11/miradas-2020-espanhol.pdf>
- Torres Azcárate, A. S. (2024). El papel de la inteligencia emocional en el bienestar de los docentes. *Gaceta de Pedagogía*, (49), 188–205. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2623>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.