

Educación con Sentido: Hacia una aproximación hermenéutica sobre las Habilidades Socioemocionales de estudiantes en formación inicial de la Carrera de Pedagogía en práctica del Siglo XXI

Educating with Purpose: Towards a Hermeneutic Approach to the Socio-Emotional Skills of Students in Initial Training in the Pedagogy Career in Practice in the 21st Century

Antonio Calderón Calderón (*)

Claudia Mora González (**)

Reseña Bibliográfica:

(*) Antonio Calderón Calderón es de nacionalidad boliviana, doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca, magister en Ética Social y Desarrollo Humano por la Universidad Alberto Hurtado, licenciado en Educación, profesor de Religión Básica y Media. Actualmente se desempeña como académico del Departamento de Teología de la Facultad de Ciencias Religiosas y Filosóficas, perteneciente a la Universidad Católica del Maule en Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-8565>, correo electrónico: acalderon@ucm.cl

(**) Claudia Mora González es de nacionalidad chilena, magíster en Ciencias Religiosas y Filosóficas, mención Teología por la Universidad Católica del Maule, diplomada en Gestión del Clima y la Convivencia Escolar, en docencia universitaria y en didáctica de la Historia, licenciada en Educación, profesora en Educación General Básica. Actualmente se desempeña como docente asociada del Departamento de Pedagogía General Básica, de la Facultad de Educación, perteneciente a la Universidad Católica del Maule en Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4695-4880>, correo electrónico: cmora@ucm.cl

Fecha recepción: 25.04. 2026 Fecha revisión: 28.05.2026 Fecha Aceptación: 15. 06.2026

CALDERÓN CALDERÓN, Antonio; MORA GONZÁLEZ, Claudia (2026). "Educar con Sentido: Hacia una aproximación hermenéutica sobre las Habilidades Socioemocionales de estudiantes en formación inicial de la Carrera de Pedagogía en práctica del Siglo XXI". Consciencias Sociales, AÑO 18 – N° 34 – junio 2026. Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Sede Cochabamba.

Resumen

El presente trabajo analiza el modo de los futuros profesores en práctica sobre sus habilidades socioemocionales (HSE) en la sala de clases y el efecto que estas generan en el aprendizaje, la convivencia y el bienestar escolar. La justificación del tema radica en la necesidad de reconocer que las HSE -autorregulación, empatía, resolución de conflictos y comunicación efectiva- no constituyen un complemento opcional en la enseñanza, sino que es esencial en la tarea docente contemporánea. El objetivo central, comprender cómo los practicantes de pedagogía activan estas competencias en sus experiencias de aula y qué tensiones o limitaciones encuentran en su formación inicial. Se adoptó una metodología cualitativa de enfoque hermenéutico-comparativo, con una muestra conformada por 21 estudiantes en práctica de pedagogía de la Región del Maule, cuyas conversaciones fueron interpretadas y contrastadas con literatura especializada reciente. Los resultados muestran que los practicantes valoran de manera significativa las HSE para favorecer un clima positivo, el autocuidado docente y aprendizajes integrales, pero evidencian carencias en su formación inicial, limitada a módulos aislados y sin protocolos claros frente a crisis emocionales. En consecuencia, los estudiantes recurrieron a estrategias intuitivas como pausas activas, mediación o acompañamiento emocional. Se concluye que las instituciones formadoras deben asumir la socioemocionalidad como eje transversal del currículo, formación docente en autocuidado y protocolos de crisis, a fin de superar un vacío estructural que afecta a profesores como a estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza social y emocional, Habilidades de comunicación, Habilidades sociales, Solución de conflictos, Progreso emocional, Habilidades para la vida.

Abstract

This study analyzes the way pre-service teachers draw on their social-emotional skills (SEL) in the classroom and the effect these skills have on learning, coexistence, and school well-being. The rationale for this topic lies in the need to recognize that SEL—self-regulation, empathy, conflict resolution, and

effective communication—are not optional additions to teaching but rather essential components of contemporary teaching practice. The central objective is to understand how pre-service teachers activate these competencies in their classroom experiences and what tensions or limitations they encounter in their initial training. A qualitative methodology with a hermeneutic-comparative approach was adopted, using a sample of 21 pre-service teachers from the Maule Region. Their conversations were interpreted and compared with recent specialized literature. The results show that pre-service teachers significantly value SEL for fostering a positive climate, teacher self-care, and holistic learning, but their training also reveals significant gaps, as it is limited to isolated modules and lacks clear protocols for addressing emotional crises. Consequently, students turned to intuitive strategies such as active breaks, mediation, and emotional support. It is concluded that teacher training institutions must embrace socio-emotional development as a cross-cutting theme in the curriculum, provide teacher training in self-care, and implement crisis protocols in order to overcome a structural gap that affects both teachers and students.

Keywords: Social and emotional teaching, Communication skills, Social skills, Conflict resolution, Emotional progress, Life skills.

Educar com Sentido: Para uma abordagem hermenêutica sobre as Habilidades Socioemocionais de estudantes em formação inicial do Curso de Pedagogia em estágio no Século XXI

Resumo

O presente trabalho analisa a perspectiva dos futuros professores em estágio sobre suas habilidades socioemocionais (HSE) na sala de aula e o efeito que estas geram na aprendizagem, na convivência e no bem-estar escolar. A justificativa do tema reside na necessidade de reconhecer que as HSE -autorregulação, empatia, resolução de conflitos e comunicação eficaz- não constituem um complemento opcional no ensino, mas são essenciais na tarefa docente contemporânea. O objetivo central é compreender como os estagiários de pedagogia ativam essas competências em

suas experiências de sala de aula e quais tensões ou limitações encontram em sua formação inicial. Adotou-se uma metodologia qualitativa de abordagem hermenêutico-comparativa, com uma amostra composta por 21 estudantes em estágio de pedagogia da Região do Maule, cujas conversas foram interpretadas e contrastadas com a literatura especializada recente. Os resultados mostram que os estagiários valorizam de maneira significativa as HSE para favorecer um clima positivo, o autocuidado docente e aprendizagens integrais, mas evidenciam carências em sua formação inicial, limitada a módulos isolados e sem protocolos claros diante de crises emocionais. Em consequência, os estudantes recorreram a estratégias intuitivas, como pausas ativas, mediação ou acompanhamento emocional. Conclui-se que as instituições formadoras devem assumir a socioemocionalidade como eixo transversal do currículo, além de promover a formação docente em autocuidado e protocolos de crise, a fim de superar um vazio estrutural que afeta tanto professores quanto estudantes.

Palavras-chave: Ensino social e emocional, Habilidades de comunicação, Habilidades sociais, Solução de conflitos, Progreso emocional, Habilidades para a vida

Introducción

Uno de los grandes retos que enfrenta la educación en el siglo XXI tiene que ver con el desarrollo de las habilidades socioemocionales (HSE), hoy reconocidas como un pilar fundamental para la formación integral de los futuros docentes. Competencias como la autorregulación emocional, la empatía, la capacidad de resolver conflictos, la adaptabilidad y la comunicación efectiva no solo ayudan a manejar mejor las relaciones personales y grupales, sino que también fortalecen en los educadores la capacidad de crear ambientes de aprendizaje positivos, inclusivos y enriquecedores. En un mundo que cambia a gran velocidad, marcado por la globalización, la diversidad cultural, la inclusión educativa

y la irrupción de las tecnologías digitales, las salas de clases se convierten en espacios donde estos desafíos se hacen evidentes, situando al docente en el centro de la transformación. Es precisamente allí donde las HSE se vuelven esenciales: permiten construir vínculos sanos y sostenibles y sostienen la vida comunitaria dentro de la escuela.

Por ello, las instituciones de formación docente deben preguntarse con urgencia: ¿De qué manera están modelando y enseñando las HSE? ¿qué herramientas están entregando a sus estudiantes para el desarrollo socioemocional?, ¿cómo debería reflejarse esta formación en la vida profesional de los futuros profesores? Estas preguntas responden a la creciente complejidad de la tarea pedagógica actual, que exige no solo enseñar contenidos cognitivos, sino también atender a las dimensiones afectivas y relacionales que influyen directamente en el aprendizaje. En este punto, las HSE permiten a los futuros educadores actuar con sensibilidad y eficacia frente a las necesidades de sus alumnos, al mismo tiempo que los invitan a reflexionar críticamente sobre sus propias emociones, actitudes y prácticas.

Esta investigación busca precisamente explorar cómo estas habilidades se integran en las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación. Desde un enfoque hermenéutico, se interpretan las experiencias vividas por practicantes en contextos escolares para comprender el impacto de las HSE en la enseñanza, en las relaciones interpersonales y en la construcción de aprendizajes significativos. El trabajo se organiza en cuatro momentos: primero, la aclaración conceptual sobre las HSE; segundo, la descripción de la metodología utilizada; tercero, el análisis hermenéutico de

las conversaciones con los practicantes; y finalmente, las conclusiones y proyecciones que emergen de la investigación.

1.- Aclaración acerca de las habilidades socioemocionales

Existen muchas y variadas definiciones sobre el término habilidades socioemocionales, sin embargo, en sentido general, puede entenderse como el conjunto de competencias que posibilitan la identificación, comprensión y manejo de las propias emociones y la creación de relaciones positivas con otros y con el entorno, imprescindibles para afrontar las exigencias de la vida cotidiana. Como indica el informe de la UNESCO (2024) La enseñanza de habilidades socioemocionales abre nuevas puertas para nuestros estudiantes, lo que mejora no solo el rendimiento académico, sino también su bienestar emocional e integral, es decir, que estas habilidades tienen que ver con aspectos emocionales, sociales y conductuales esenciales para el bienestar personal y colectivo.

Según Bisquerra (2008), la educación emocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros. En el ámbito educativo, estas habilidades se convierten en herramientas esenciales para que los docentes puedan construir ambientes de aprendizaje positivos y promover una educación integral. Tal y como indican los siguientes autores (Díaz-Fouz, 2014; Montes-Ayala & Torres González, 2015), que los nuevos docentes podrán influir positivamente en el desarrollo social y emocional de sus estudiantes. A su vez, el desarrollo de habilidades

socioemocionales debe favorecer la creación de las relaciones interpersonales respetuosas, satisfactorias y efectivas.

Según Scarafía (2013), cada vez tienen especial trascendencia todas aquellas acciones que regulan la convivencia y el bienestar: los derechos y deberes, las normas de convivencia, los sistemas de resolución de conflictos, las formas de prevención e intervención ante accidentes, indisciplinas y violencias, solo por citar algunas dentro de la variada y desafiante vida institucional. Este punto nos lleva a considerar distintos elementos humanos esenciales para comprender mejor las habilidades socioemocionales como ser:

La autorregulación emocional

Uno de los puntos esenciales de las habilidades socioemocionales, tiene que ver con la capacidad de autorregular las emociones la cual nos proporciona el poder identificar y gestionar las propias emociones, considerando la conciencia y que tenga proporcionalidad de justeza. Para ello se compromete las habilidades propias del sujeto como ser el autocontrol, la resiliencia y la capacidad para demorar la gratificación, fundamentales en situaciones de estrés o conflicto. Goleman (2024) destaca que la autorregulación es una de las competencias centrales de la inteligencia emocional, permitiendo a los individuos manejar sus impulsos y emociones de manera efectiva, así como conservar su eficacia bajo condiciones estresantes, incluso hostiles.

Como indican García y Niño (2023) siguiendo a Ciarrochi y sus colegas (2000) observaron que estudiantes universitarios con alta inteligencia emocional tienden a tener una mayor empatía con sus compañeros y una más alta satisfacción ante la vida (pág. 5). De este modo dentro del área educativa,

los profesores o docentes con alta capacidad de autorregulación emocional pueden generar ambientes de aprendizaje seguros y estables, suscitando la calma y el enfoque en sus estudiantes. Pese a que nuestra realidad educativa en el área superior se hace eco de la importancia de la educación emocional y, específicamente, en la formación y autorregulación de las emociones, existe una falencia enorme en los currículos educativos de los programas de formación docente que hace necesario incluir esta labor formativa y que esta sea transversal en los diferentes programas y áreas de conocimiento. La tarea de entregar estas herramientas en el área educativa es muy esencial y se le debe dar prioridad debido a los cambios que se van dando en las propias aulas con una diversidad de niños y jóvenes en formación escolar.

La formación emocional de los educadores se hace necesaria para que ellos mismos desarrollen su propia autorregulación emocional y posteriormente puedan utilizarla en las infancias y en los diferentes grupos etarios con quienes estarán en su labor. Finalmente, como indica Calderón (2024), la autorregulación no solo beneficia al individuo, sino que también actúa como un modelo para los estudiantes, enseñándoles a manejar sus propias emociones. La modelación es sumamente relevante, pues los niños y niñas aprenden por imitación.

Empatía y sensibilidad social.

La empatía es la capacidad de comprender y compartir las emociones y perspectivas de otros. Como indica Maza “la empatía se refiere a la habilidad para entender las experiencias y los sentimientos de otra persona” y además Maza siguiendo a Ruiz manifiesta que es una “aproximación hacia alguien más, un intento de “ponerse en el lugar de la otra persona” (pág. 3). Por lo cual

podemos entender que existe una combinación de sensibilidad social. Esto permite que los docentes puedan entrar en conexión con sus estudiantes en un nivel más profundo, entendiendo sus necesidades, preocupaciones y contextos individuales. Por otro lado, Bisquerra (2008) señala que la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de capacidades como la empatía, fundamentales para establecer relaciones interpersonales saludables. Es decir, esta capacidad es esencial para elaborar relaciones de confianza y generar un ambiente de inclusividad en las aulas, sobre todo en contextos culturalmente diversos, mientras que Calderón (2024) resalta su papel en la construcción de entornos educativos inclusivos y multiculturales.

Goleman (2024) menciona que los líderes empáticos se llevan bien con gente de orígenes, contextos y culturas distintas, y pueden expresar sus ideas de manera que otros entenderán. No se trata de manipular al otro, sino conocer la mejor forma de colaborar con él o ella. En un mundo post-pandemia, la empatía se vuelve aún más necesaria para abordar las tensiones y ansiedades que los estudiantes y docentes enfrentan diariamente. Es decir, siempre va ser ponerse en el lugar del otro y como afirma Levinas (1991), el otro es ya responder por él (pag.83). Lo que implica una responsabilidad hacia los otros, que nace de la capacidad interior de las personas, en bien de la salud mental.

Discernimiento para la resolución de conflictos

El discernimiento para la resolución de conflictos, tiene que ver con la habilidad de llegar y generar desacuerdos o tensiones de manera constructiva, buscando soluciones que beneficien a todas las partes involucradas. Como indica Rivera “las

habilidades de resolución de conflictos (RC) de los estudiantes juegan un rol vital”. (pág. 2) Puesto que permite llegar a una toma de conciencia. En el campo educativo, los docentes enfrentan ciertos conflictos de modo regular, ya sea estas que se dan entre estudiantes, con colegas o en su propia práctica profesional. Según Torres “El conflicto y sus múltiples manifestaciones constituyen una situación latente en todas las relaciones humanas, bien sea en el plano interpersonal, por intereses contrapuestos, o de manera multidimensional, debido a condiciones como la pobreza y la falta de oportunidades laborales, educativas y recreacionales, entre otras” (pág. 374). Goleman (2024) señala que los líderes que se toman el tiempo necesario para entender perspectivas distintas trabajan con el objetivo de encontrar un punto de interés común en el que todos puedan estar de acuerdo, es decir, una resolución conveniente para todos. Por tal motivo las habilidades de resolución de conflictos son esenciales para fomentar un clima de colaboración en el aula, promoviendo el respeto mutuo y la toma de decisiones equitativas. La cual sirve para poder vivir con los otros en relación como indica Calderon, (2018) la relación social no tiene que ver con una relación cualquiera o una más que se producen en la persona en el día a día, sino que es una relación de un hecho en sentido último.

Por lo tanto, la resolución de conflictos es una competencia esencial en el aula. Ello implica que la resolución de tensiones requiere una intervención consciente del docente, el cual debe tomar una posición que es la de adoptar un rol mediador basado en la ética y la justicia. Esto se complementa con el enfoque de Johnson y Johnson (2005), quienes argumentan que las habilidades de resolución de conflictos no solo restauran la

armonía en el aula, sino que también enseñan a los estudiantes a abordar problemas de manera constructiva.

Comunicación efectiva

Desde el ámbito educativo es necesario comprender que las habilidades sociales son el punto central de la educación y tienen que siempre cumplir un rol elemental en la práctica docente, debido a que configuran las competencias, las habilidades y las destrezas que, al ser absorbidas y fomentadas, aprueban la búsqueda de la interacción e interrelación efectiva de los actores educativos en la diversidad de situaciones, circunstancias y contextos. Por lo cual, la comunicación es esencial.

Por lo tanto, la comunicación efectiva es la capacidad de expresar ideas, pensamientos y emociones de manera clara y respetuosa, al tiempo que se fomenta la escucha activa y el entendimiento mutuo. Es decir, en la práctica un docente debe estar preparado para transmitir de modo claro la información, sea esta de forma verbal como no verbal. Debe manejar estrategias de oratoria, que le servirán para captar la atención del público, situarse en el contexto, vencer el miedo al público estudiantil y comprender que entre más se conozca y desarrolle estas herramientas, más efectiva será la comunicación. La capacidad de escuchar activamente a los estudiantes y colegas es igualmente importante para una comunicación efectiva. Según Zins (2004), esta habilidad permite a los docentes transmitir conocimientos de manera clara y empática, adaptándose a las diversas necesidades de los estudiantes. Calderón (2024) amplía esta visión, proponiendo que la comunicación efectiva también debe incluir la capacidad de los educadores para escuchar activamente, fomentando un

diálogo abierto y respetuoso en el aula. Por lo tanto, el logro de esta habilidad genera un intercambio social y educativo, es decir son habilidades de vida y actitud positiva (Goleman 2024).

La intersección entre habilidades socioemocionales y educativas.

La vinculación relacional entre habilidades socioemocionales y el ámbito educativo siempre está orientado a un sentido profundo y bidireccional. Por un lado, el desarrollo de estas habilidades es esencial para que los docentes puedan gestionar exitosamente sus emociones y relaciones interpersonales, lo que repercute directamente en su desempeño profesional y en la creación de ambientes de aprendizaje positivos. De ahí que las habilidades socioemocionales son esenciales para la capacidad de resolver problemas y la búsqueda de metas humanas decisivas, para alcanzar el camino a la felicidad, según Bisquerra (2008). Por otro lado, se encuentra el sistema educativo que debería actuar como un espacio privilegiado para la enseñanza y promoción de estas competencias, tanto en los docentes en formación como en los estudiantes.

Según Durlak (2011), el aprendizaje socioemocional en las escuelas no solo mejora las competencias emocionales y sociales, sino que también tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes. En este sentido, las habilidades socioemocionales actúan como un puente entre el aprendizaje cognitivo y la experiencia emocional, integrándose en todos los aspectos de la práctica educativa. Los docentes que dominan estas competencias facilitan aprendizajes significativos y contribuyen al desarrollo integral de sus estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos sociales y emocionales de la vida fuera del

aula. Por lo tanto, existen desafíos para ejercer el liderazgo de profesor en el aula donde tenga constantemente el sentido integrador, es decir ser capaz de adaptarse a los diversos contextos, resolver conflictos y realizar trabajos en equipo, con un liderazgo comprometido.

2.- Material y métodos

Enfoque y diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo interpretativo, apoyado en una perspectiva hermenéutica de carácter comprensivo, que busca acceder al significado profundo de las experiencias vividas por los sujetos participantes. Este enfoque tiene su justificación en la naturaleza del fenómeno estudiado —las habilidades socioemocionales en la práctica docente—, el cual no puede ser minimizado a variables cuantificables, sino que requiere ser comprendido desde la subjetividad, la experiencia situada y el contexto sociocultural en que se desarrolla.

Desde esta lógica, la investigación trae un diseño hermenéutico-comparativo con orientación de investigación-acción, en tanto no solo interpreta las prácticas y discursos de los futuros docentes, sino que también genera reflexión crítica orientada a la mejora de la formación inicial docente. La dimensión de investigación-acción se expresa en el carácter reflexivo del proceso, donde los propios participantes, a través del diálogo, contribuyen a visibilizar problemáticas y posibles transformaciones en su quehacer pedagógico. Es decir, siguiendo a Stake (1995) y Balcázar (2013), se privilegia una descripción más real y profunda sobre las experiencias, permitiendo comprender la complejidad de las prácticas socioemocionales en contextos educativos reales.

Contexto del estudio

La investigación se realizó en la Región del Maule, Chile, específicamente con estudiantes en práctica profesional de pedagogía pertenecientes a la Universidad Católica del Maule, quienes se encontraban insertos en distintos establecimientos educacionales (escuelas y liceos), caracterizados por contextos de diversidad sociocultural y desafíos socioemocionales significativos. El contexto de práctica constituye un espacio relevante de observación, ya que permite llegar a experiencias reales donde los futuros docentes deben poner en juego sus competencias emocionales, relacionales y pedagógicas en situaciones concretas.

Participantes y muestra. La muestra estuvo conformada por 21 estudiantes en práctica docente y profesional de pedagogía, seleccionados por medio de un muestreo intencional de tipo criterial, propio de la investigación cualitativa.

Dentro de las características de la muestra. Se tuvo en consideración a estudiantes de pedagogía, sobre todo en etapa de docencia y práctica profesional. Su inserción se focaliza en contextos escolares reales (educación básica con menciones), es decir, participantes activos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los criterios de inclusión. Estar cursando práctica docente y profesional al momento del estudio. Estar en la experiencia y contacto directo en sala durante el periodo de recolección de datos. Participación voluntaria en las conversaciones guiadas y manifestar disposición a reflexionar sobre sus experiencias socioemocionales.

Criterios de exclusión. Estudiantes que no se encontraban en práctica activa. Participantes sin experiencia directa en aula durante el

periodo analizado. Registros incompletos o con escasa profundidad reflexiva que impidieran el análisis hermenéutico y la ausencia de consentimiento informado para el uso de la información. La muestra de selección de los participantes respondió al criterio de pertinencia y riqueza discursiva, priorizando personas capaces de aportar experiencias significativas para la comprensión del fenómeno.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica principal de recolección de datos fue la conversación guiada de carácter semiestructurado, desarrollada en un contexto reflexivo mediado por un monitor/investigador. Estas conversaciones se organizaron en torno a preguntas abiertas, orientadas a explorar: definiciones de habilidades socioemocionales, experiencias en el aula, los desafíos enfrentados, estrategias implementadas y percepción de la formación inicial. El proceso de las conversaciones fue registrado, anotado y posteriormente se realizó su transcripción para el respectivo análisis, formando así un corpus principal de datos. A modo de complementación, se utilizó: un análisis documental de literatura académica reciente sobre habilidades socioemocionales. Esto permitió una triangulación entre: discursos de los practicantes (datos primarios) y el marco teórico (datos secundarios).

Procedimiento de la investigación. El desarrollo del estudio se organizó en cuatro etapas principales:

1. Etapa de diseño. Definición del problema de investigación y objetivos. Revisión teórica sobre habilidades socioemocionales y formación docente. Elaboración de guías de conversación.

2. Etapa de acceso y recolección de datos.
Contacto con estudiantes en práctica.
Aplicación de consentimiento informado.
Desarrollo de conversaciones guiadas en espacios reflexivos. Registro y transcripción de los diálogos.
3. Etapa de análisis. Organización del corpus textual. Codificación inicial de categorías emergentes. Interpretación hermenéutica de los discursos. Comparación con el marco teórico.
4. Etapa de interpretación y reflexión crítica.
Construcción de categorías finales: a) desafíos socioemocionales. b) estrategias pedagógicas. c) percepciones formativas. Y d) propuestas de mejora y finalmente las conclusiones.

Tipo de análisis de la información.

Para la información se utilizó un análisis hermenéutico-comparativo, con el cual se desarrollaron dos niveles de análisis complementarios: a) Análisis hermenéutico. Apoyado en la interpretación de los significados presentes en los discursos de los participantes, considerando: la circularidad hermenéutica (relación entre partes y todo), el contexto de producción del discurso y la experiencia subjetiva del practicante. Este análisis permitió comprender cómo los estudiantes construyen sentido respecto a las habilidades socioemocionales en su práctica. b) Análisis comparativo cualitativo. Consistió en contrastar: categorías emergentes de los discursos y los conceptos provenientes del marco teórico. Las principales categorías analizadas fueron: la autorregulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación efectiva, la formación inicial docente. Este camino y proceso permitió identificar: aproximaciones entre teoría y práctica, tensiones formativas y vacíos estructurales en

la formación docente.

De ellos surgen los criterios de rigor científico. Con la finalidad de garantizar la calidad del estudio, se consideraron los siguientes criterios: Credibilidad por medio de la fidelidad en la transcripción y análisis de los discursos. Transferibilidad a través de descripciones densas del contexto y participantes. Dependencia a partir de la explicitación del proceso metodológico. Confiabilidad asegurando que las interpretaciones se fundamenten en los datos.

También se consideraron elementos éticos. El estudio respetó principios éticos fundamentales: participación voluntaria, consentimiento informado, confidencialidad de los participantes (uso de códigos: “Practicante A”, etc.) y uso exclusivo académico de la información. En síntesis, la investigación se configura como un estudio cualitativo hermenéutico con orientación reflexiva, permitiendo así comprender en profundidad cómo los futuros docentes experimentan, interpretan y aplican las habilidades socioemocionales en contextos reales de práctica, evidenciando tanto sus potencialidades como las limitaciones de su formación inicial.

3.- Análisis y resultados

El análisis hermenéutico de las conversaciones con los estudiantes en práctica permitió identificar elementos importantes en torno a cuatro dimensiones centrales: (a) valoración de las habilidades socioemocionales (HSE), (b) desafíos socioemocionales en la práctica, (c) estrategias desplegadas por los practicantes y (d) percepción de la formación inicial docente. Estos resultados emergen de la interpretación de los discursos y su contraste con el marco teórico, evidenciando convergencias y tensiones relevantes.

a) Valoración de las habilidades socioemocionales en la práctica docente

Los resultados comprueban un consenso transversal en la relevancia de las HSE como eje fundamental de la práctica pedagógica. Los participantes reconocen que competencias como la autorregulación emocional, la empatía, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva no solo favorecen el aprendizaje, sino que forman la base para la construcción de un clima de aula positivo. Desde una perspectiva hermenéutica, las HSE son comprendidas por los practicantes no como categorías teóricas abstractas, sino como saberes situados que emergen en la experiencia cotidiana del aula. Esta resignificación permite observar una apropiación práctica del concepto, donde el bienestar docente y el aprendizaje estudiantil se configuran en una relación de interdependencia.

b) Desafíos socioemocionales en contextos de práctica

Con relación a los desafíos, según los análisis otorgados y los resultados dados, indican que los futuros docentes enfrentan contextos educativos caracterizados por una alta complejidad emocional. Entre las principales dificultades identificadas se encuentran:

- Manejo de crisis emocionales en estudiantes (ansiedad, desregulación, crisis de pánico).
- Presencia de conflictos interpersonales entre estudiantes.
- Baja autoestima académica y autopercepción negativa del estudiantado.
- Falta de herramientas para abordar situaciones asociadas a necesidades educativas especiales.
- Dificultades en la relación con docentes guías y actores educativos.

A partir de estos hallazgos en la práctica docente se evidencia y se configura como un espacio de alta demanda emocional, donde el rol del profesor trasciende la enseñanza de contenidos y se posiciona como mediador de experiencias socioemocionales.

c) Estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE)

Pese a considerar ciertas limitaciones formativas, los practicantes despliegan diversas estrategias para abordar los desafíos socioemocionales. Estas acciones, en su mayoría, emergen de manera intuitiva y situada, más que de una formación sistemática. Con el fin de sintetizar los hallazgos y evitar redundancias, se presenta la siguiente tabla que articula las principales estrategias identificadas con su propósito pedagógico e interpretación hermenéutica:

Tabla 1
Estrategias socioemocionales implementadas por practicantes y su sentido pedagógico

Estrategia identificada	Descripción	Propósito pedagógico	Interpretación hermenéutica
Regulación emocional	Uso de técnicas como respiración consciente, pausas activas y "semáforo emocional"	Favorecer el autocontrol y la gestión emocional en el aula	Expresa una búsqueda de equilibrio interno del docente como condición para el aprendizaje
Mediación de conflictos	Promoción del diálogo, escucha activa y resolución pacífica	Fortalecer la convivencia y la toma de decisiones colectivas	El docente se configura como mediador ético y relacional
Acompañamiento emocional	Contención afectiva frente a crisis o situaciones personales del estudiante	Generar confianza y seguridad emocional	La enseñanza se resignifica como vínculo humano y cuidado del otro
Actividades socioemocionales	Juegos cooperativos, dinámicas grupales y reflexión sobre emociones	Desarrollar empatía y habilidades sociales	La emoción se integra como parte del proceso educativo
Reflexión colectiva	Espacios de diálogo sobre convivencia y experiencias emocionales	Construir sentido de comunidad en el aula	El aula se constituye como espacio intersubjetivo

Estas estrategias indican con asertividad que los practicantes desarrollan una pedagogía situada, caracterizada por la adaptación a contextos complejos y la construcción de respuestas desde la (experiencia vivida). A pesar de ello, su carácter intuitivo revela una falta de sistematicidad en la formación inicial.

d) Percepción de la formación inicial docente en HSE

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio corresponde a la identificación de una brecha formativa en el ámbito socioemocional. Los participantes coinciden en que su formación inicial: Se centra predominantemente en aspectos cognitivos y didácticos. Se abordan las HSE de manera superficial o fragmentada. Existen carencias para generar estrategias concretas no logrando así enfrentar situaciones críticas en el aula. No hay entrega de suficientes instancias de modelamiento o mentoría docente. Desde el análisis hermenéutico, esta carencia es interpretada como un “vacío estructural”, que obliga a los futuros docentes a recurrir a la improvisación y a la experiencia personal como principales fuentes de aprendizaje socioemocional.

e) Impacto de las habilidades socioemocionales en el proceso educativo

Los resultados evidencian que las HSE tienen un impacto directo en tres dimensiones clave:

1. Clima de aula: favorecen ambientes de respeto, confianza y seguridad.
2. Bienestar docente: permiten gestionar el estrés y prevenir el desgaste emocional.
3. Aprendizaje estudiantil: facilitan procesos de aprendizaje más integrales y significativos.

Se observa una relación circular entre el

bienestar del docente y el funcionamiento del aula, donde el equilibrio emocional del profesor influye directamente en la disposición al aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, todo este conjunto de hallazgos nos permite afirmar que las habilidades socioemocionales constituyen un elemento central y esencial en la práctica docente, no solo como complemento, sino como condición de posibilidad del acto educativo. Sin embargo, la carencia de una formación sistemática en este ámbito genera tensiones entre las exigencias del contexto escolar y las herramientas disponibles por los futuros docentes.

Discusión

Los resultados del presente estudio nos ayudan a profundizar y buscar mejorar en la comprensión del papel que desempeñan las habilidades socioemocionales (HSE) en la práctica docente de estudiantes en formación inicial, evidenciando tanto su centralidad en el ejercicio pedagógico como las limitaciones estructurales en su desarrollo durante la formación inicial. A partir de un análisis hermenéutico-comparativo, los hallazgos dialogan de manera significativa con la literatura especializada, confirmando, tensionando y ampliando algunos de sus principales planteamientos.

En primer lugar, la alta valoración que los practicantes otorgan a las HSE como base del clima de aula, del aprendizaje y del bienestar docente se encuentra en plena sintonía con lo planteado por Bisquerra (2008), quien sostiene que la educación emocional constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral. Asimismo, los resultados coinciden con el meta análisis de Durlak (2011), que evidencia el impacto positivo del aprendizaje socioemocional en el rendimiento académico y en la convivencia

escolar. En este sentido, los discursos de los participantes no solo validan empíricamente estas afirmaciones, sino que las resignifican desde la experiencia situada y contextualizada, mostrando así que las HSE operan como un “puente” entre lo cognitivo y lo emocional en el aula.

Sin embargo, uno de los aportes más importantes y relevantes del estudio se presenta en la identificación de una brecha significativa entre el reconocimiento teórico de las HSE y su incorporación efectiva en la formación docente. Este descubrimiento se alinea con lo planteado por Vaillant (2016), quien advierte que los programas de formación docente tienden a privilegiar el desarrollo de competencias cognitivas, relegando a un segundo plano las dimensiones emocionales. En la misma línea, Calderón (2024) sostiene que la educación emocional en la formación de educadores aún carece de una integración transversal, situación que se ve reflejada en los testimonios de los practicantes, quienes reportan una preparación fragmentaria e insuficiente para enfrentar situaciones emocionalmente complejas.

Desde una mirada crítica, esta brecha no solo muestra o evidencia una debilidad curricular, sino que también revela una contradicción estructural en el sistema formador: se exige a los futuros docentes desempeñarse en contextos de alta complejidad socioemocional sin proporcionarles herramientas adecuadas para ello. Esta tensión obliga a los practicantes a desarrollar estrategias desde la intuición y la experiencia, lo que, si bien da cuenta de su capacidad adaptativa, también expone la fragilidad de una formación que no sistematiza estos aprendizajes.

En relación con las estrategias identificadas, los resultados muestran que los practicantes

recurren a acciones como la regulación emocional, la mediación de conflictos y el acompañamiento afectivo, lo cual coincide con los planteamientos de Goleman (2024) sobre la importancia de la autorregulación y la empatía como competencias clave de la inteligencia emocional. Asimismo, estas prácticas se vinculan con lo propuesto por Zins (2004), quienes destacan la relevancia de la comunicación efectiva y el aprendizaje socioemocional en la construcción de ambientes educativos positivos.

A pesar, del carácter intuitivo de estas estrategias permite tensionar la literatura existente. Si bien autores como Durlak (2011) enfatizan la importancia de programas estructurados de aprendizaje socioemocional, los hallazgos de este estudio muestran que, en ausencia de tales programas, los docentes en formación generan respuestas situadas que, aunque valiosas, carecen de sistematicidad y pueden resultar insuficientes frente a situaciones críticas. Esto sugiere la necesidad de avanzar desde una lógica de intervención espontánea hacia una formación intencionada y planificada en HSE.

Por otra parte, los resultados acceden a una mayor profundización en la noción del docente como “modelo emocional”, propuesta por Jennings y Greenberg (2009). Los practicantes reconocen que su propio estado emocional influye directamente en el clima de aula y en el aprendizaje de los estudiantes, lo que refuerza la idea de que la enseñanza no es solo transmisión de contenidos, sino también una práctica relacional y ética. En este sentido, los hallazgos dialogan con la perspectiva de Levinas (1991), en tanto la relación educativa se configura como una responsabilidad hacia el otro, donde la emp

empírica permite ampliar el marco teórico al mostrar que las HSE no solo impactan en el

aprendizaje estudiantil, sino también en el bienestar y la permanencia del docente en el sistema educativo. Tal como señalan Jennings y Greenberg (2009), el desarrollo de competencias socioemocionales contribuye a prevenir el desgaste profesional; sin embargo, en este estudio se observa que la falta de formación en este ámbito podría aumentar el riesgo de estrés, el síndrome del desgaste (Burnout) y desmotivación en los futuros docentes, lo que abre nuevas líneas de investigación sobre la relación entre HSE y retención docente.

Desde una perspectiva hermenéutica, los discursos de los estudiantes en formación inicial docente no solo describen experiencias, sino que constituyen una interpelación crítica al sistema de formación docente. En ellos se expresa una demanda por una pedagogía más integral, que reconozca la dimensión socioemocional como eje estructural del proceso educativo. Este planteamiento se alinea con las orientaciones de la UNESCO (2024), que promueven la incorporación del aprendizaje socioemocional como componente esencial de una educación de calidad. Por lo cual, la discusión permite afirmar que los hallazgos confirman la relevancia teórica de las habilidades socioemocionales, pero al mismo tiempo evidencian una brecha significativa entre el discurso y la práctica formativa. Superar esta tensión implica avanzar hacia modelos de formación docente que integren de manera transversal, sistemática y experiencial el desarrollo de competencias socioemocionales, reconociéndolas no como un complemento, sino como una condición fundamental para el ejercicio pedagógico en el siglo XXI.

Finalmente, entre los principales hallazgos se pueden enunciar lo siguiente: Las habilidades socioemocionales son un componente

esencial de la práctica docente, al sustentar la convivencia escolar, el aprendizaje y la calidad de la relación educativa. Las habilidades socioemocionales se comprenden y desarrollan principalmente desde la experiencia práctica, configurándose como un saber situado que emerge de la interacción cotidiana en el aula.

La importancia de los contextos de práctica en la que se presentan una alta complejidad socioemocional, lo que exige que los futuros docentes posean competencias que trasciendan el dominio disciplinar y pedagógico. Los docentes en formación implementan estrategias socioemocionales de manera mayoritariamente intuitiva, debido a la insuficiencia de una preparación sistemática durante su formación inicial.

Existe una brecha significativa entre la importancia reconocida de las habilidades socioemocionales y su incorporación efectiva en la formación inicial docente, evidenciada en la escasez de herramientas prácticas y de preparación para afrontar situaciones críticas.

Las habilidades socioemocionales impactan directamente en el bienestar docente, el clima de aula y los procesos de aprendizaje, estableciendo una relación estrecha entre el equilibrio emocional del profesor y la calidad educativa.

La formación inicial docente debe integrar las habilidades socioemocionales como un eje transversal del currículo, mediante estrategias de formación práctica, mentoría, autocuidado y manejo de crisis.

La investigación confirma que fortalecer las habilidades socioemocionales es un desafío prioritario para la formación docente contemporánea, requiriéndose una integración sistemática que contribuya a una educación más humana, integral y contextualizada.

Además, se recomienda impulsar nuevas investigaciones sobre programas formativos en habilidades socioemocionales, orientadas a evaluar su impacto en la práctica pedagógica y en la permanencia de los docentes en el sistema educativo.

Conclusiones

El siguiente estudio tuvo como objetivo comprender cómo los estudiantes en formación inicial docente en práctica pedagógica activan y aplican las habilidades socioemocionales (HSE) en contextos reales de aula, así como identificar las tensiones y limitaciones que enfrentan en su formación. Se pone en evidencia que los futuros profesionales reconocen la relevancia de estas competencias y las ponen en práctica en contextos escolares caracterizados por una elevada complejidad socioemocional. Sin embargo, dichas respuestas emergen principalmente desde la intuición y la experiencia personal, más que como resultado de una formación sistemática, lo que revela una importante brecha entre las demandas reales del ejercicio profesional y la preparación ofrecida por los programas de formación inicial. Por otro lado, la investigación confirma la existencia de un vacío estructural en la formación docente respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales, expresado en un tratamiento fragmentado de estas competencias, la escasa preparación para afrontar situaciones críticas y la ausencia de estrategias institucionales de acompañamiento, autocuidado y manejo de crisis.

Desde una perspectiva hermenéutica, las habilidades socioemocionales adquieren significado en la experiencia cotidiana de la práctica pedagógica, configurándose como un saber profesional que integra dimensiones

cognitivas, éticas, relacionales y emocionales. En consecuencia, su incorporación no debe entenderse como un complemento curricular, sino como un eje transversal que articule la formación de los futuros docentes. En síntesis, la calidad de la educación del siglo XXI depende, en gran medida, de la capacidad de las instituciones formadoras para integrar de manera transversal, experiencial y sistemática el desarrollo de las habilidades socioemocionales, formando profesionales capaces de responder con competencia, sensibilidad y responsabilidad a los complejos desafíos educativos actuales.

De esta manera, la investigación reafirma que las habilidades socioemocionales son un componente esencial de la docencia en el siglo XXI, pero también pone en evidencia una deuda formativa en este ámbito. Superar esta brecha implica transitar desde una concepción accesorio de la educación emocional hacia una integración real, sistemática y transversal en la formación de los futuros docentes. Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el diseño e implementación de programas formativos en HSE, así como en su impacto en la práctica pedagógica y en la permanencia docente, contribuyendo de este modo al fortalecimiento de una educación más humana, integral y contextualizada.

Referencias

- BALCÁZAR, Patricia, GONZÁLEZ, Norma, GURROLA, Gloria & MOYSÉN, Alejandra (2013) *Investigación cualitativa*. UAEM. <https://bit.ly/4ezoRoU>
- BISQUERRA, Rafael. (2008) Educación emocional y bienestar. Desclee de Brower.

- CALDERÓN, Antonio. (2024) Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (37), pp. 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- CALDERÓN, Antonio. (2018). La convivencia social entre la ética y el pluralismo: “una perspectiva desde Emmanuel Lévinas”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (2), 580-597. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33165>
- DÍAZ-FOUZ, Tamara (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. Disponible en: <http://rieoei.org/rie64a05.pdf>
- DURLAK, Joseph, WEISSBERG, Roger, DYMNICKI, Allison, TAYLOR, Rebecca D y SCHELLINGER, Kriston (2011) El impacto de la mejora del aprendizaje social y emocional de los estudiantes: un metaanálisis de intervenciones universales basadas en la escuela . *Child Development* , 82 (1) , 405–432 . <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- GARCÍA, Lupe & Niño-Murcia, Soledad. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 60. 10.7764/PEL.60.3.2023.1.
- GOLEMAN, Daniel. (1995) *Inteligencia emocional: por qué puede ser más importante que el cociente intelectual*. Bantam Books.
- GOLEMAN, Daniel. (2024) *Las 12 competencias de la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- FERNÁNDEZ, Pablo. (2021) *Inteligencia emocional*. Bonal letra Alcompas, S.L.
- JENNINGS, Patricia & Greenberg, Mark. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes.. *Review of Educational Research*. 491.
- JOHNSON, David, y JOHNSON, Roger (2005) *Resolución de conflictos*. Ed. Pearson.
- MAZA DE LA TORRE, Guadalupe, MOTTA RAMÍREZ, Gaspar Alberto, MOTTA RAMÍREZ, Gabriela, & JARQUIN-HERNÁNDEZ, Pamela Monserrat. (2023) La empatía, la comunicación efectiva y la asertividad en la práctica médica actual. *Revista de sanidad militar*, 77(1), e01. Epub 02 de junio de 2023. <https://doi.org/10.56443/rsm.v77i1.371>
- MIFSUF, Tony. (2006) “*Ethos Cotidiano*” Ed. Alberto Hurtado. Chile.
- MONTES-AYALA, Mónica & Torres-González, José Antonio (2015). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (3), 271-284. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446539>

- LEVINAS., Emmanuel. (1992) *Ética e infinito*. Ed Graficas Roger. Madrid España
- LUPE GARCÍA Cano y Soledad Niño Murcia (2023) La regulación emocional en docentes de educación en formación. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2023, 60(3), 1-14
- RIVERA, María José, & MATUTE, Rubén. (2023) Resolución de conflictos para estudiantes de psicología: Una propuesta de Cultura de Paz. Psicoperspectivas, 22(1), 31-45. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2769>
- SCARAFÍA, Cecilia., VILANOVA., Pablo., VALLADARES, Leticia. & RUFFO, Natalia. (2013) Habilidades sociemocionales. Bonum.
- STAKE, Robert E., (1995) Investigación con estudio de casos. Ed MORATA S, L. Madrid - ESPAÑA morata@edmorata.es - www.edmorata.es
- TORRES Osorio, Edilsa. (2021) Alternativas de resolución de conflictos desde una perspectiva holística en los entornos universitarios colombianos. Hallazgos, 18 (35), 371-399. Publicación electrónica del 1 de enero de 2021. <https://doi.org/10.15332/2422409x.5511>
- VAILLANT, Denise. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica Strengthening teaching professional development: a view from Latin America. Revista Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE). 5. 5-21. [10.15366/jospoe2016.5](https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5).
- ZINS, Joseph, WEISSBERG, Roger, (2004) Construir el éxito académico a partir del aprendizaje social y emocional: ¿qué dice la investigación? Teachers College Press.
- UNESCO (2024) Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>.