COIE
CUADERNO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN

UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

CUADERNO

Iberoamericano de Educación

SANTIAGO DE CHILE · AÑO 8 · N.º 55 · NOVIEMBRE 2026



TEMA DEL NÚMERO

Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI

REVISTA EDITADA POR

CESE

Centro de Estudios en Educación
Universidad Miguel de Cervantes

Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes

DIRECTOR
Óscar Rojas Carrasco
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0000-0002-6739-5559

EDITORA EN JEFE
Amely Vivas Escalante
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0000-0002-5791-8619

EDITOR ASOCIADO
Eric Salazar
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0000-0003-0618-7657

GESTORA EDITORIAL
Doris Solís
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0000-0001-6413-1075

CORRECCIÓN DE ESTILO
Marlenis Martínez Fuentes
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0000-0002-5926-599X

DIAGRAMACIÓN
Lucas Campbell
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0000-0002-2193-7033

Responsable institucional del Cuaderno

DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (CESE)
Genaro Moyano Arcos
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0000-0001-6526-5411

Mac Iver 370, piso 9, Santiago de Chile
centro_estudioseneducacion@corp.umc.cl
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

SOBRE EL CUADERNO

El *Cuaderno Iberoamericano de Educación* es una publicación bimestral de divulgación editada por el Centro de Estudios en Educación (CESE) de la Universidad Miguel de Cervantes. Reúne ideas, reflexiones y opiniones de profesionales de la educación de Iberoamérica: docentes, investigadores, directivos y estudiantes de pedagogía.

Cada número propone un tema común y actual, que los autores abordan desde distintas perspectivas, enfoques, actores, niveles, modalidades y dimensiones de la educación. Los textos tienen un estilo flexible, sin la estructura de un artículo científico, pero respetan las normas de citación, y son revisados por el equipo editorial antes de su publicación.

El Cuaderno invita a participar a la comunidad académica y científica, y a las organizaciones públicas y privadas vinculadas con la educación en Iberoamérica.

LICENCIA

CC BY-NC 4.0 Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional. Se permiten la reproducción total o parcial y las obras derivadas, sin fines comerciales y citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de cada texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Misión UMC. La Universidad Miguel de Cervantes, inspirada en una concepción humanista y cristiana, tiene como misión contribuir al bien común de la sociedad mediante el desarrollo de diversas disciplinas del saber y la formación de profesionales y técnicos, jóvenes, adultos y trabajadores comprometidos con su país. Cumple su misión propiciando la equidad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, mediante una formación universitaria de pregrado, postgrado y educación continua inclusiva, de calidad, integral y solidaria, en diversas modalidades.

Tema del número

Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI

Desde el Centro de Estudios en Educación de la Universidad Miguel de Cervantes les damos la bienvenida al número 55 del Cuaderno.

La educación del siglo XXI se encuentra inmersa en un escenario de profundas transformaciones derivadas de los avances tecnológicos, los cambios socioculturales, la globalización, las migraciones y las crecientes demandas de inclusión y equidad, así como de fenómenos recientes que han impactado significativamente la vida de las comunidades educativas, tales como la pandemia, las crisis de salud mental y la expansión de los entornos digitales de aprendizaje. En este contexto, la educación socioemocional ha emergido como un campo de creciente interés para investigadores, responsables de políticas públicas, docentes y profesionales de la educación, quienes reconocen la necesidad de formar personas capaces de comprender, gestionar y expresar sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y participar activamente en sociedades cada vez más complejas e inciertas.

Si bien existe un amplio consenso respecto de la importancia de promover el desarrollo socioemocional como parte de una educación integral, también se observan diversas interpretaciones acerca de sus fundamentos teóricos, sus propósitos formativos, las competencias que deben priorizarse y las estrategias más adecuadas para su implementación. Estas diferencias han dado origen a un rico debate académico y profesional que invita a examinar críticamente tanto las convergencias como las divergencias que caracterizan este campo de estudio y de acción educativa.

La educación socioemocional se sitúa hoy en la intersección de múltiples disciplinas, entre ellas la pedagogía, la psicología, la sociología, la neurociencia y los estudios culturales, y configura un espacio de reflexión donde convergen distintas visiones sobre el bienestar, el aprendizaje, la convivencia, la ciudadanía y el desarrollo humano. La capacidad de comprender e identificar las propias emociones, así como de reconocer las de otras personas, constituye un elemento fundamental para el desarrollo personal y social. Cuando las personas logran interpretar las causas y consecuencias de sus estados emocionales, están en mejores condiciones de actuar con autonomía, autocontrol y confianza, y de construir relaciones interpersonales más respetuosas, colaborativas y constructivas.

En este sentido, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales no solo contribuye al bienestar individual y a una convivencia más armónica, sino que también potencia los procesos cognitivos y el desempeño académico. Al mismo tiempo, surgen interrogantes acerca de los alcances y límites de su incorporación en los sistemas educativos, las tensiones entre las demandas institucionales y las necesidades de los estudiantes, las implicancias éticas de su evaluación y el papel que desempeñan los distintos actores educativos en su promoción. Los textos reunidos en este número responden a esas preguntas desde once países de Iberoamérica.

PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS

1. ¿Cómo se entiende la educación socioemocional desde distintas perspectivas en contextos contemporáneos?
2. ¿Qué desafíos emergen en la incorporación de la educación socioemocional en las instituciones educativas?
3. ¿Cuál es el papel que desempeñan los docentes, los psicólogos educacionales y los equipos de apoyo en la promoción del desarrollo socioemocional del estudiantado?
4. ¿De qué manera influye la educación socioemocional en el desarrollo integral en la actualidad?

Equipo editorial
Cuaderno Iberoamericano de Educación

N.º 55 · Noviembre 2026

ARGENTINA

El desafío de la autenticidad: evaluación dialógica e identidad en tiempos de inteligencia artificial 7
Mario Alberto Quiroga Ferrando

BRASIL

Entre el afecto y el algoritmo: puntos de encuentro de la educación socioemocional en el mundo actual 10
Ramón Antonio Hernández de Jesús, Francisco das Chagas de Jesús Hernández

CHILE

La regulación emocional como competencia clínica: educación socioemocional y formación sanitaria 13
Carlos A. Solís

La educación socioemocional como fundamento del desarrollo integral del estudiantado 16
Sergio Ajata Calle, Camila Muñoz Bravo, Felipe Retamal Acevedo

Antes del primer timbre: la cultura que enseña aquello que ninguna asignatura puede enseñar 19
Pamela Araya Moraga, Juan Carlos Andrés Alvear Ramírez

Volviendo a ser humano: del rendimiento académico al engagement en educación superior 22
Amaris Arroyo Muñoz, Oscar Navarrete Avaria

Tensiones entre rendimiento académico y desarrollo socioemocional: la paradoja de la escuela estandarizada 25
Ana Barros Escalona, Miguel Torrejón Contreras

Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI: desafíos para una educación integral 28
Constanza Macarena Candia Rosales, José Humberto Lárez Hernández

Neurodivergencias, priorización del rendimiento académico e invisibilización de necesidades afectivas 33
Alexandra Soledad Cofré Fuentes, Paula Nicole Huircalaf Gainza, Sergio Eduardo Sanhueza Pacheco

Educación socioemocional y desarrollo integral: el nido último de las fallas en la universidad chilena 36
Alma Linda Villamizar De Díaz

Educación socioemocional en el siglo XXI: desafíos, resistencias, realidades, mitos y penumbras en la formación integral 39
Yrma Esther Espósito Lara, Yulliana Elizabeth Alavi Ferrada

Desafíos de la educación socioemocional en instituciones educativas 42
Alfredo Fredericksen Neira

Educación socioemocional y formación integral: vinculación en el bienestar y el desarrollo cognitivo del estudiante 45
Sofía Guzmán Muñoz, Juan Carlos Andrés Alvear Ramírez

Habilidades socioemocionales para el siglo XXI 48
Millaray Lissette Hernández Calabrano, Frances Stephano Goicochea García

Inteligencia artificial y salud mental escolar: oportunidades y desafíos para el apoyo socioemocional en la educación chilena 51
Ismael Contreras, Felipe Retamal Acevedo

Las habilidades socioemocionales como eje de las interacciones humanas en los contextos educativos 54
Francesca Dominique Magna Coccio, Benjamín Andrés Muñoz Díaz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz

Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI 57
Marlenis Marisol Martínez Fuentes, Omar Andrés Rojas Muñoz

La tríada socioemocional como eje de equidad: articulación relacional para una inclusión efectiva en los establecimientos educativos 60
Benjamín Andrés Muñoz Díaz, Francesca Dominique Magna Coccio, Rodrigo Sobarzo-Ruiz

Psicólogo educacional y formación socioemocional docente en establecimientos públicos de enseñanza media 63
Martina Isidora Muñoz Sandoval, Nathan Alejandro Rojas Jiménez, Juan Carlos Andrés Alvear Ramírez

Desafíos en la incorporación de la educación socioemocional en instituciones educativas chilenas 66
Paola Ponce Bolado

Educación socioemocional: el desafío de su integración en las instituciones educativas latinoamericanas 69
Edison Rafael Revilla Herman

Educar en contextos de alta vulnerabilidad: cuidar a quienes cuidan como condición de la educación socioemocional 72
Liliana Marcela Santander Arancibia

Educación socioemocional: ¿una responsabilidad del docente o del psicólogo educacional? 75
Carmina Josefa Sepúlveda Pérez, Valeria Antonia Medina Vásquez, Alexandra Soledad Cofré Fuentes

El vínculo como eje transformador: autoridad relacional en la gestión del conflicto escolar adolescente 78
Katalina Andrea Venegas Verdugo, Valentina Gómez Gómez, Alexandra Soledad Cofré Fuentes

La educación socioemocional del siglo XXI comienza con la conciencia histórica de quienes educan 81
Denise Lissette Vásquez Álvarez

COLOMBIA

Del miedo a equivocarse al miedo a ser detectado: educación socioemocional ante la inteligencia artificial generativa 84
Dionelio Jesús Moreno Villalobos

COSTA RICA

Importancia de la educación socioemocional: responsabilidad compartida 87
Alexandra María Abarca Chinchilla

La educación socioemocional en las aulas contemporáneas 90
Nora Lisseth Hurtado Jarquín, Elena Leiva Carcache

La educación socioemocional: una competencia que se aprende, se enseña y se vive 92
Isela Tatiana Ramírez Ramírez

Más allá del rendimiento académico: la educación socioemocional como una apuesta por el bienestar y la salud mental colectiva en el siglo XXI **95**
Marianella Viales Sosa

ECUADOR

La ecología emocional de la ruralidad: desafíos socioemocionales y asociativismo en las comunidades montuvias de la costa ecuatoriana **99**
Vinicio Alexander Chávez Vaca

ESTADOS UNIDOS

Desafíos emergentes de la educación socioemocional en ecosistemas digitales **102**
José Manuel Gómez

HONDURAS

Convergencias y divergencias de la educación socioemocional del siglo XXI: una aproximación crítica desde el contexto educativo hondureño **105**
Juan Carlos Reyes Bervinsky

PERÚ

Desafíos institucionales y éticos en la educación socioemocional en la formación universitaria **108**
Carlos Saussure Figueroa Portilla

¿Quién cuida a quienes educan? Liderazgo pedagógico y bienestar socioemocional docente **110**
Magaly Susana Voto-Bernales Holguín

PUERTO RICO

Educar las emociones para transformar la vida: la educación socioemocional como fundamento del desarrollo integral contemporáneo **113**
Carmelo Cedeño De la Rosa

VENEZUELA

Competencias socioemocionales en la formación de nuevos profesionales ante retos disruptivos: hacia un hardening psicológico **117**
Sandra Carolina Castillo Acosta

Liderazgo motivacional y complejidad educativa: tensiones de la educación socioemocional en el siglo XXI **120**
Joshua Guillermo Gómez Dávila

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 7–9
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

El desafío de la autenticidad: evaluación dialógica e identidad en tiempos de inteligencia artificial

The challenge of authenticity: Dialogic assessment and identity in times of artificial intelligence

Mario Alberto Quiroga Ferrando
Universidad Maimónides, Argentina
https://orcid.org/0009-0009-7090-4498
maquiroga@yahoo.com

Palabras clave: evaluación dialógica; inteligencia artificial; identidad; autenticidad.
Keywords: *dialogic assessment; artificial intelligence; identity; authenticity.*

La llegada de la inteligencia artificial generativa (IA) plantea un quiebre importante para la educación socioemocional. Hoy, los algoritmos producen ensayos y respuestas académicas con una fluidez técnica que suele superar la escritura de un estudiante promedio. Ante esto, la escuela tradicional entra en una crisis profunda. El problema de detectar fraudes esconde algo más complejo: la institución escolar optimizó históricamente sus procesos para la eficiencia masiva. Se asumió, erróneamente, que un texto escrito en soledad era la prueba máxima de pensamiento y madurez. En la era de la IA, ese supuesto se desploma. Las escuelas se ven obligadas a identificar qué dimensiones del desarrollo integral son verdaderamente genuinas y, por ende, imposibles de delegar en una máquina.

Sin embargo, esta imposibilidad de delegación merece una revisión, ya que no todas las tareas escolares quedan expuestas por igual. Mollick (2024) propone una distinción útil: existen tareas donde la máquina funciona como un copiloto eficaz -organizar información o sintetizar fuentes- y otras cuyo valor real está en el proceso humano que las genera, no en el producto final. La educación socioemocional pertenece por completo a este segundo grupo. Un estudiante puede pedirle a un modelo de lenguaje que redacte un argumento sobre regulación emocional; lo que no puede delegar es el acto de regularse frente a un compañero que lo contradice, ni la experiencia afectiva de sostener su postura bajo presión social. Distinguir entre ambos mundos permite diseñar con criterio pedagógico, en lugar de prohibir a ciegas una tecnología con presencia irreversible.

En el escenario actual, la educación socioemocional funciona como un motor de la presencialidad, la vulnerabilidad y la agencia del estudiantado. Las funciones cognitivas y la identidad se consolidan en la fricción social y en el riesgo de tomar la palabra frente a otros, lejos del aislamiento de las pantallas. Aquí, la evaluación institucional emerge como un nudo donde convergen lo cognitivo y lo socioemocional. La escuela necesita recuperar la evaluación oral concebida como un encuentro dialógico de matriz socrática y freireana, plantando cara a la respuesta automatizada que facilita la IA.

Cuando un docente evalúa con impronta mayéutica, no interroga para verificar la

repetición de datos. Lo hace para acompañar al estudiante a descubrir los límites de su propio saber. Y lo que es más profundo: para ver quién es cuando sostiene esa posición ante un par. Este formato muestra el pensamiento en acción. El roce directo obliga al estudiante a responder sin red y a tolerar la frustración de la objeción, demostrando, no solo relatando, su autorregulación. En la oralidad, la retroalimentación es instantánea. Esto permite al educador intervenir en el momento justo del pensamiento para ofrecer el andamiaje necesario, superando la corrección fría que llega días después de haberse esfumado el acto reflexivo.

Esta forma de evaluar exige del docente una disposición que va más allá de lo técnico. Al escuchar, el educador regula su propia ansiedad, practica una atención real y demuestra empatía, aceptando al otro en su humanidad. En este encuentro, el docente modela estas habilidades y resignifica el error: ya no se ve como una falta que merezca medidas punitivas, sino como una contingencia normal y esperable en el aprendizaje. Al desvincular el error de una amenaza a la identidad del alumno, se construye un espacio seguro.

En este marco, Noddings (2013) sostiene que el cuidado relacional implica una apertura genuina a dejarse sorprender por el otro. El educador que evalúa oralmente debe estar disponible para que el estudiante le enseñe algo nuevo. Esa disponibilidad es imposible de automatizar porque depende de una atención comprometida. También es una declaración de principios sobre lo que distingue a la escuela de un algoritmo. La IA puede simular preguntas, pero no puede cuidar a quien responde, modelar autorregulación ni sorprenderse con lo que escucha. Quiroga Ferrando (2026) señala que es precisamente en esa voz que piensa donde la oralidad rescata lo que ningún sistema automatizado hoy puede replicar.

En definitiva, el desafío de la educación socioemocional encuentra vías de resolución cuando las instituciones asumen que la madurez no está en el producto entregado, sino en el proceso de un sujeto real que defiende una convicción, sostiene la mirada y arriesga su propia voz en comunidad. La inteligencia artificial, vista hoy por muchos como amenaza, es también una oportunidad pedagógica única: obliga a la escuela a separar lo que puede delegarse sin pérdida, de aquello que solo ocurre cuando hay un cuerpo, una voz y un vínculo en juego. ■

Referencias

Mollick, E. (2024). *Co-intelligence: Living and working with AI*. Penguin Publishing Group.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2.ª ed.). University of California Press.

Quiroga Ferrando, M. A. (2026). *La voz que piensa: Oralidad, enseñanza y lo que ningún algoritmo puede reemplazar*. Manuscrito inédito.

CÓMO CITAR

Quiroga Ferrando, M. A. (2026). El desafío de la autenticidad: evaluación dialógica e identidad en tiempos de inteligencia artificial. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 7–9.

HOW TO CITE

Quiroga Ferrando, M. A. (2026). El desafío de la autenticidad: evaluación dialógica e identidad en tiempos de inteligencia artificial [The challenge of authenticity: Dialogic assessment and identity in times of artificial intelligence]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 7–9.

CORRESPONDENCIA

Mario Alberto Quiroga Ferrando
maquiroga@yahoo.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 10–12
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Entre el afecto y el algoritmo: puntos de encuentro de la educación socioemocional en el mundo actual

Between affection and the algorithm: Meeting points of social-emotional education in today's world

Ramón Antonio Hernández de Jesús
Investigador independiente, Brasil
ramon_hernandez2012@hotmail.com

Francisco das Chagas de Jesús Hernández
U.E. Miguel Nunes de Sales, Brasil
professordjesus.2013@yahoo.com.br

Palabras clave: inteligencia artificial; educación socioemocional; vínculo pedagógico; solucionismo tecnológico.
Keywords: *artificial intelligence; social-emotional education; pedagogical bond; technological solutionism.*

Hay una escena que se repite a diario en innumerables escuelas: un estudiante rompe en llanto frente a una pantalla mientras una plataforma adaptativa responde con absoluta neutralidad: "repita el ejercicio". La tecnología identifica el error, pero permanece incapaz de comprender el sufrimiento que lo acompaña. Esa brecha entre aquello que un sistema puede registrar y la necesidad humana de sentirse comprendido constituye, desde mi perspectiva, uno de los mayores desafíos de la educación socioemocional en la actualidad. El debate gira en torno al lugar que ocupa la vulnerabilidad humana en un contexto educativo en el que la eficiencia se ha convertido en el principal criterio de valoración, ante el creciente protagónico de los algoritmos.

Frente a este panorama, Sánchez et al. (2024), al abordar el paradigma de la Educación 5.0, argumentan que los sistemas inteligentes capaces de reconocer indicadores de frustración, desmotivación o aislamiento en tiempo real ofrecen una posibilidad inédita para adaptar el acompañamiento emocional a las necesidades de cada estudiante. En aulas con elevada matrícula, estas herramientas amplían la capacidad de intervención del profesorado, fortaleciendo su labor sin sustituir el contacto humano.

A pesar de estas expectativas, Selwyn (2024) plantea una perspectiva más prudente. Su análisis sobre la inteligencia artificial aplicada a la educación cuestiona el denominado "solucionismo tecnológico", entendido como la creencia de que cualquier dificultad pedagógica, incluidas las relacionadas con las emociones, puede resolverse mediante una mayor cantidad de datos y sistemas cada vez más sofisticados. El autor advierte que esta visión simplifica la complejidad de la experiencia emocional al traducirla en variables medibles, al tiempo que desplaza la atención de factores estructurales como la desigualdad, la precarización del trabajo docente o la sobrecarga curricular hacia respuestas técnicas incapaces de transformar esas realidades.

Desde una perspectiva filosófica, Han (2022) profundiza esta crítica. En su reflexión sobre la infocracia, sostiene que los entornos digitales han pasado de registrar emociones a

administrarlas, convirtiendo los afectos en información susceptible de explotación y la atención en un recurso estratégico. Bajo esta lógica, delegar en algoritmos la interpretación de la vida emocional puede despojar al cuidado de su dimensión relacional, transformándolo en una forma sutil de supervisión bajo la apariencia de protección.

En contraste con las posturas tecnooptimistas y tecnocríticas, López-Cassà y Bisquerra Alzina (2024) recuperan un principio central de la educación emocional: el fortalecimiento de las competencias socioemocionales depende, sobre todo, de la calidad de las relaciones pedagógicas. Al analizar la educación de las emociones en contextos de crisis, sostienen que la escuela debe consolidarse como un espacio de regulación emocional compartida, sostenido por docentes preparados para acompañar a sus estudiantes, independientemente que utilicen recursos analógicos o digitales.

En este sentido, resultan valiosas las advertencias formuladas por Selwyn y Han, quienes recuerdan que ningún desarrollo tecnológico, por avanzado que sea, puede reemplazar la sensibilidad de un docente capaz de reconocer a cada estudiante como una persona y no como un conjunto de datos o indicadores. Al mismo tiempo, sería poco realista ignorar el potencial que ofrecen las herramientas digitales para ampliar las posibilidades de apoyo socioemocional en sistemas educativos masificados, con limitaciones presupuestarias y un profesorado sometido a crecientes exigencias, una situación frecuente en numerosos países latinoamericanos.

Bajo esta premisa, la inteligencia artificial debe entenderse como un recurso complementario al servicio de la práctica educativa. Puede generar alertas, identificar tendencias o aportar información relevante para la intervención pedagógica; sin embargo, carece de la capacidad de ofrecer consuelo, construir confianza o establecer vínculos significativos. La educación socioemocional exige, por tanto, formar docentes que interpreten de manera crítica la información proporcionada por estas tecnologías, sin renunciar a la responsabilidad afectiva inherente al acto de educar. El equilibrio entre la innovación tecnológica y el cuidado humano dependerá, en última instancia, de mantener el liderazgo pedagógico en manos de quienes hacen de la relación educativa el núcleo de su práctica. ■

Referencias

Han, B.-C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.

López Cassà, E. y Bisquerra Alzina, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *30*(1). https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381

Sánchez Rogel, E. M., Ávila Guamán, L. O., Pepe Chugcho, F. L., Santín Viteri, B. S., Armijos Alcocer, K. G. y Bueno Pulla, D. N. (2024). Integración de la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Socioemocional en la Educación 5.0: Un Enfoque Holístico para el Desarrollo Integral del Estudiante. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, *1*(4), 1–7. https://doi.org/10.70625/8s47yp03

Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *10*(1). https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062

CÓMO CITAR

Hernández de Jesús, R. A. y de Jesús Hernández, F. C. (2026). Entre el afecto y el algoritmo: puntos de encuentro de la educación socioemocional en el mundo actual. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 10–12.

HOW TO CITE

Hernández de Jesús, R. A., & de Jesús Hernández, F. C. (2026). Entre el afecto y el algoritmo: puntos de encuentro de la educación socioemocional en el mundo actual [Between affection and the algorithm: Meeting points of social-emotional education in today's world]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 10–12.

CORRESPONDENCIA

Ramón Antonio Hernández de Jesús
ramon_hernandez2012@hotmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 13–15
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

La regulación emocional como competencia clínica: educación socioemocional y formación sanitaria

Emotional regulation as a clinical competence: Social-emotional education and health professions training

Carlos A. Solís

https://orcid.org/0000-0002-0315-9688
carlos.solisf@gmail.com

Palabras clave: regulación emocional; formación sanitaria; inteligencia emocional; currículo.
Keywords: *emotional regulation; health professions education; emotional intelligence; curriculum.*

Al hablar de educación socioemocional, la imagen probable que suele venir a la mente es la de un aula de primaria donde un grupo de niños aprende a nombrar lo que siente; pocas veces pensamos en la sala de cuidados intensivos a las tres de la madrugada o en la estación de enfermería minutos después que un paciente ha fallecido. Y son en este tipo de situaciones donde la ausencia de formación socioemocional deja consecuencias que se pueden medir, contar y en algunos casos, lamentar.

Ante este panorama, la formación de profesionales de la salud ofrece un área particular para pensar las convergencias y divergencias que atraviesa este campo, la educación de los futuros profesionales de salud es el escenario perfecto para observar cómo entran en conflicto y se reconcilian las viejas tradiciones sanitarias con las nuevas exigencias del mundo actual. Por un lado, existe un consenso unificado en la necesidad de incorporar tecnología avanzada, priorizar la empatía y fomentar el trabajo en equipo. Por otro lado, persisten fuertes tensiones debido a las desigualdades en el acceso a recursos, el descuido de la salud mental de los estudiantes y la resistencia a abandonar el viejo modelo centrado solo en la enfermedad y no en la prevención social.

Tradicionalmente, la regulación emocional del personal sanitario se trató como un rasgo de carácter, algo que cada quien traía consigo o desarrollaba por experiencia propia ajeno al plan de estudios. La evidencia reciente contradice esta idea, en un ensayo cuasi experimental con enfermeras de cuidados intensivos en Egipto se mostró que entrenar la inteligencia emocional explicó más de una cuarta parte de la varianza en agotamiento emocional y casi cuatro de cada diez puntos de varianza en la realización personal del equipo (Abdel Fattah et al., 2023).

Otro estudio con enfermeras en Grecia, encontró que el bienestar emocional predecía de forma significativa su desempeño en tareas clínicas concretas (Galanis et al., 2024).

Una parte del diseño curricular hacia los procesos formativos en ciencias de la salud sigue tratando lo socioemocional como un

componente de bienestar individual, opcional y periférico al currículum profesional; La evidencia empírica lo sitúa cada vez más cerca del núcleo de la seguridad clínica. Un estudio con enfermeras que se desempeñan en emergencias documentó que los turnos nocturnos prolongados producen descensos medibles en la oxigenación prefrontal y aumentos sostenidos en los niveles de ansiedad (Casas-Méndez et al., 2026), alteraciones que se asocian con la omisión de cuidados como el monitoreo de signos vitales, un fenómeno cuya prevalencia puede llegar a cifras considerablemente altas según revisiones sistemáticas recientes. (Pakpahan et al., 2026). No es entonces, un déficit de carácter individual, sino de un fenómeno fisiológico y organizacional que el diseño curricular puede y debería anticipar.

En la educación básica existe cierto consenso sobre el papel de docentes y equipos psicoeducativos, en la formación sanitaria, en cambio, ese rol queda frecuentemente disperso entre tutores clínicos, programas de inducción y la buena voluntad de cada institución sanitaria, sin una arquitectura curricular que lo sostenga; enseñamos a cuidar y curar pero no el autocuidado y la autogestión emocional. Un estudio español con profesionales de cuidados paliativos mostró que la autocompasión, cuando se entrena de manera deliberada, media la relación entre el autocuidado consciente y los resultados de calidad de vida profesional (Galiana et al., 2022), lo que sugiere que estas competencias responden a diseño no a vacación espontánea. Dejarlas al azar institucional equivale a renunciar a una oportunidad formativa con efectos clínicos demostrados.

¿De qué manera influye la educación socioemocional en el desarrollo integral? En el ámbito sanitario, la formación socioemocional no es solo una aspiración, sino parte del desarrollo profesional transversal. Una investigación en un hospital del Reino Unido encontró que, tras incidentes adversos, emociones como la vergüenza y la compasión favorecen la comunicación abierta entre pares; en cambio, el temor a ser culpado, en lugar de buscar soluciones, generaba interacciones defensivas y silencios que se traducen en costos económicos y complicaciones para el paciente (Richmond y Burgess, 2023). Una revisión publicada en *The Lancet Psychiatry* concluye que no existe seguridad clínica sin seguridad emocional en quienes cuidan (Veale et al., 2023).

A partir de esta evidencia, incorporar la educación socioemocional desde la génesis del diseño curricular, perfiles de egreso y el desarrollo de competencias socio formativas no deben ser entendidas como una concesión del bienestar personal, aunque también lo sea. Sino entenderse como se entiende la farmacología o la semiología, un área de desarrollo intrínseco y transversal a la formación sanitaria, con peso curricular propio, con indicadores de logro verificables y con consecuencias medibles cuando está ausente.

Bajo esta perspectiva, los curriculistas, docentes, administradores del currículum y todos los que participan en el acto pedagógico que sigan tratando la dimensión socioafectiva como un anexo voluntario están, en los hechos, dejando sin abordar un determinante directo de la calidad asistencial. Se debe asumir esta dimensión no resuelve por sí sola la tensiones que se atraviesan en este campo, pero al menos las ubica donde corresponden, no al margen de la formación profesional, sino en su centro ■

Referencias

Casas-Méndez, C., Martín-Parrilla, M. Á., Cáceres, M. C., Montanero-Fernández, J., López-Jurado, C. F. y Durán-Gómez, N. (2026). Effects of night shifts on sleep, cognitive performance, and anxiety in emergency nurses: An observational within-subject study. *Journal of Nursing Management*, *2026*(1), 1635579. https://doi.org/10.1155/jonm/1635579

Fattah, H. A. A., Sallam, G. K., Hendy, A. S., Abozeid, A. y Rodenhurst, N. (2023). The beneficial effects of emotional intelligence training for critical care nurses on job burnout: A quasi-experimental study. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, *28*(3), 300–304. https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_345_20

Galanis, P., Katsiroumpa, A., Moisoglou, I., Derizioti, K., Gallos, P., Kalogeropoulou, M. y Papanikolaou, V. (2024). Emotional Intelligence as Critical Competence in Nurses' Work Performance: A Cross-Sectional Study. *Healthcare*, *12*(19), 1936. https://doi.org/10.3390/healthcare12191936

Galiana, L., Sansó, N., Muñoz-Martínez, I., Vidal-Blanco, G., Oliver, A. y Larkin, P. J. (2022). Palliative Care Professionals' Inner Life: Exploring the Mediating Role of Self-Compassion in the Prediction of Compassion Satisfaction, Compassion Fatigue, Burnout and Wellbeing. *Journal of Pain and Symptom Management*, *63*(1), 112–123. https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2021.07.004

Pakpahan, Y. M. U., Komariah, M. y Agustina, H. R. (2026). A systematic review of stress-related work and missed nursing care among clinical nurses. *Healthcare*, *14*(3), 304. https://doi.org/10.3390/healthcare14030304

Richmond, J. G. y Burgess, N. (2023). Prosocial voice in the hierarchy of healthcare professionals: The role of emotions after harmful patient safety incidents. *Journal of Health Organization and Management*, *37*(3), 327–342. https://doi.org/10.1108/jhom-01-2022-0027

Veale, D., Robins, E., Thomson, A. B. y Gilbert, P. (2023). No safety without emotional safety. *The Lancet Psychiatry*, *10*(1), 65–70. https://doi.org/10.1016/s2215-0366(22)00373-x

CÓMO CITAR

Solís, C. A. (2026). La regulación emocional como competencia clínica: educación socioemocional y formación sanitaria. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 13–15.

HOW TO CITE

Solís, C. A. (2026). La regulación emocional como competencia clínica: educación socioemocional y formación sanitaria [Emotional regulation as a clinical competence: Social-emotional education and health professions training]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 13–15.

CORRESPONDENCIA

Carlos A. Solís
carlos.solisf@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 16–18
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

La educación socioemocional como fundamento del desarrollo integral del estudiantado

Social-emotional education as the foundation of students' integral development

Sergio Ajata Calle
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0007-2642-3879
sergio.ajata@alu.unach.cl

Camila Muñoz Bravo
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0009-2612-1314
camilamunozb@alu.unach.cl

Felipe Retamal Acevedo
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0000-0003-2264-0239
feliperetamal@unach.cl

Palabras clave: desarrollo integral; educación socioemocional; educación básica; bienestar.
Keywords: *integral development; social-emotional education; primary education; well-being.*

Educar no se limita a enseñar contenidos académicos, las instituciones educativas deben formar personas capaces de identificar sus emociones y tomar decisiones responsables. En este sentido, los investigadores Al-Qadri y Zhao (2021) enfatizan que la inteligencia emocional se relaciona directamente con el logro académico estudiantil. Esto muestra que aprender Matemáticas, Lenguaje o Ciencias resulta más difícil cuando un estudiante no cuenta con herramientas para manejar sus emociones. En la actualidad, muchos estudiantes enfrentan altos niveles de ansiedad y estrés debido a la presión académica. En el contexto chileno, en estudiantes desde 4.º básico, se identificó una alta presencia de emociones asociadas al estrés (44%), la ansiedad (34%) y el aburrimiento (40%) y la frustración (22%). Por ello, la educación socioemocional se ha convertido en un componente central del desarrollo integral en la educación básica.

Desde una mirada educativa, la educación socioemocional se entiende como un proceso que puede enseñarse mediante actividades de aula, normas de convivencia y vínculos significativos con los adultos. Hernández Aguirre et al. (2022), afirman que estas competencias deben enseñarse de manera explícita y no solo asimilarse de forma espontánea. Desde esta mirada, el aula no exige solamente nuevos contenidos, sino una transformación del vínculo pedagógico en la que el docente asume un rol activo en la formación emocional de sus estudiantes. La educación socioemocional no se desarrolla independientemente, por el contrario, se da en contextos donde las condiciones familiares y sociales influyen directamente en el desarrollo emocional del estudiantado. Iñipe Cachay y Vásquez Sánchez (2023) muestran que un entorno sociofamiliar caracterizado por el diálogo asertivo y el acompañamiento oportuno favorece el desarrollo emocional de niños(as) y adolescentes. Entonces, no resulta justo responsabilizar solo al estudiante por su bienestar; la escuela también debe preguntarse si ofrece un ambiente seguro e inclusivo.

Esta forma amplia de comprender la educación socioemocional resulta pertinente puesto que estas habilidades se relacionan con distintos aspectos de la trayectoria escolar. Durlak et al. (2011), concluyeron que este tipo de intervenciones puede fortalecer las competencias sociales y emocionales, y favorecer el rendimiento académico. En Chile, esta relación también se observa en la Encuesta sobre Habilidades Sociales y Emocionales de: habilidades como la persistencia, el autocontrol y la regulación emocional se asocian con mejores resultados académicos entre estudiantes chilenos de quince años (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2024).

Sin embargo, el problema va más allá de reconocer la importancia de estas competencias; su incorporación efectiva enfrenta desafíos concretos en las instituciones educativas. Fernández Calisto et al. (2022) analizaron las Bases Curriculares chilenas de Educación Básica y concluyeron que la educación emocional tiende a estar invisibilizada de manera transversal en los contenidos escolares. A esto se suma el riesgo de aplicar programas estandarizados sin considerar las necesidades particulares de cada grupo: aunque existe evidencia favorable sobre los programas de aprendizaje socioemocional, no todos poseen la misma calidad ni producen resultados idénticos en los distintos contextos (Wigelsworth et al., 2022).

Frente a estos desafíos, los docentes cumplen un papel esencial: un profesor que escucha activamente y trata los errores como oportunidades de aprendizaje contribuye directamente al desarrollo socioemocional de sus estudiantes. No obstante, no se puede esperar que toda responsabilidad recaiga en ellos. Las competencias socioemocionales y el bienestar de los propios docentes influyen directamente en sus interacciones con el estudiante (Schonert-Reichl, 2017), lo que confirma que cuidar a quienes educan es una condición necesaria para cuidar a quienes aprenden.

Los psicólogos educacionales y los equipos de apoyo cumplen una función decisiva que no debería limitarse a intervenir cuando un estudiante ya presenta una dificultad grave. Figueroa-Céspedes et al. (2020) proponen entender al psicólogo educacional como un "amigo crítico", es decir, como un colaborador reflexivo que trabaja junto a los equipos docentes y que aporta a una mirada distinta que ayuda a mejorar las prácticas de toda la comunidad escolar.

La influencia de la educación socioemocional en el desarrollo integral se expresa en múltiples dimensiones: personal, social, académica y ética. Los efectos positivos de las intervenciones escolares de aprendizaje socioemocional pueden mantenerse incluso después de finalizada su implementación, observándose beneficios sostenidos en habilidades, actitudes, conductas y rendimiento académico (Taylor et al., 2017). Por lo tanto, su valor no radica solo en mejorar los resultados de una prueba, sino en formar estudiantes preparados para convivir y desenvolverse en distintos aspectos de su vida.

La educación socioemocional, por tanto, debe entenderse como una base del desarrollo integral y no como un complemento opcional de la educación formal. Tomando en cuenta que la sociedad actual es incierta y cambiante, formar personas emocionalmente competentes resulta indispensable para su bienestar presente y futuro (Ruíz-Ortega y Berrios-Martos, 2023). En consecuencia, docentes, psicólogos educacionales y equipos de apoyo deben trabajar de manera coordinada, tal que la escuela forme no solo estudiantes con conocimientos, sino también personas capaces de comprender, convivir y aportar responsablemente a la sociedad. ■

Referencias

AL-Qadri, A. H. y Zhao, W. (2021). Emotional Intelligence and students' academic achievement. *Problems of Education in the 21St Century*, *79*(3), 360–380. https://doi.org/10.33225/pec/21.79.360

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions: Social and emotional learning. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fernández Calisto, C., Tripailaf Sanzana, C. y Arias Ortega, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, *21*(47), 272–286. https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015

Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C. y Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Límite (Arica)*, *15*. https://doi.org/10.4067/s0718-50652020000100205

Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I. y Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *6*, e1611. https://revistas.rediech.org/index.php/recie/article/view/1611

Idrogo Zamora, D. I. y Asenjo-Alarcón, J. A. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Investigación de Psicología*, *26*, 69–79. https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x

Iñipe Cachay, M. y Vásquez Sánchez, M. (2023). Contexto sociofamiliar que favorece la inteligencia emocional en adolescentes: una revisión. *Revista de Investigación En Psicología*, *26*(1), 171–186. https://doi.org/10.15381/rinvp.v26i1.24429

OECD. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

Ruíz-Ortega, A. M. y Berrios Martos, P. (2023). *Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos*. Escritos de Psicologia, 16(1). https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P. y Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *The British Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 898–924. https://doi.org/10.1111/bjep.12480

CÓMO CITAR

Ajata Calle, S., Muñoz Bravo, C. y Retamal Acevedo, F. (2026). La educación socioemocional como fundamento del desarrollo integral del estudiantado. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 16–18.

HOW TO CITE

Ajata Calle, S., Muñoz Bravo, C., & Retamal Acevedo, F. (2026). La educación socioemocional como fundamento del desarrollo integral del estudiantado [Social-emotional education as the foundation of students' integral development]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 16–18.

CORRESPONDENCIA

Sergio Ajata Calle
sergio.ajata@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 19–21
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Antes del primer timbre: la cultura que enseña aquello que ninguna asignatura puede enseñar

Before the first bell: The culture that teaches what no subject can teach

Pamela Araya Moraga
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0004-4640-4606
pamela.araya@alu.unach.cl

Juan Carlos Andrés Alvear Ramírez
Universidad Adventista de Chile, Chile
juan.alvear@unach.cl

Palabras clave: cultura escolar; seguridad psicológica; clima escolar; aprendizaje socioemocional.
Keywords: *school culture; psychological safety; school climate; social-emotional learning.*

Cada mañana, antes de que suene el primer timbre, la educación socioemocional ya comenzó. Comienza cuando el estudiante cruza el portón del establecimiento y experimenta, casi sin darse cuenta, si ese lugar lo recibe con prisa o con calma, con indiferencia o con una mirada que reconoce su presencia. Continúa en el saludo del auxiliar, en la conversación entre docentes, en la manera en que un director enfrenta el error o en la forma en que una secretaria escucha a una familia. Mucho antes de que inicie la clase de Orientación, la escuela ya ha enseñado una primera lección emocional: si ese espacio es seguro o amenazante para aprender.

Existe consenso sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral de los estudiantes y la formación docente (Andrade Salazar et al., 2020; Magna Coccio et al., 2026). Sin embargo, este consenso ha puesto el énfasis principalmente en las competencias que deben desarrollarse, mientras que la presente reflexión propone ampliar la discusión hacia una pregunta previa: ¿Qué tipo de cultura institucional hace posible que esas competencias emerjan y se sostengan cotidianamente?

Este ensayo sostiene que la educación socioemocional no debiera comprenderse principalmente como un programa curricular, sino como una propiedad de la cultura institucional, donde la seguridad psicológica se construye y transmite mediante los gestos cotidianos que modelan toda la comunidad educativa.

La seguridad psicológica, desarrollada por Amy Edmondson (1999), describe aquellos contextos donde las personas se sienten suficientemente seguras para participar, preguntar y equivocarse sin temor a consecuencias interpersonales negativas. Aunque este concepto fue originalmente estudiado en organizaciones, su lógica resulta especialmente sugerente para el ámbito educativo. Si una escuela constituye una comunidad donde también aprenden los adultos, entonces la seguridad psicológica deja de ser únicamente una condición para el aprendizaje individual y comienza a entenderse como una cualidad de la cultura institucional. En ese sentido, las escuelas no solo enseñan contenidos; también enseñan una manera de relacionarse. Esta comprensión encuentra respaldo en investigaciones educativas que muestran que el apoyo emocional cotidiano brindado por los docentes favorece el desarrollo de

la autorregulación y de las habilidades sociales de los estudiantes (Merritt et al., 2012), reforzando la idea de que la calidad de las relaciones constituye parte del aprendizaje.

Si lo observamos de esta manera, la cultura deja de ser el escenario donde ocurre el aprendizaje y pasa a convertirse en uno de sus principales contenidos. Como plantea Schein (2010), las culturas organizacionales se construyen y sostienen mediante los significados compartidos y las prácticas que los líderes modelan y la comunidad reproduce.

Si aceptamos que las culturas se construyen a través de los significados compartidos, los modelos cotidianos y las relaciones que sostienen la vida escolar, entonces quizás la pregunta ya no sea cómo incorporar más educación socioemocional al currículum, sino cómo diseñar escuelas donde la seguridad psicológica constituya la arquitectura invisible desde la cual ocurre el aprendizaje.

Una arquitectura no determina cómo vivirán quienes la habitan, pero sí condiciona profundamente las experiencias que allí resultan posibles. Del mismo modo, una escuela puede diseñar las condiciones desde las cuales sus integrantes aprenden a confiar, participar y relacionarse, configurando una verdadera arquitectura relacional. La seguridad psicológica no aparece por azar; emerge cuando innumerables gestos cotidianos comienzan a comunicar, de manera consistente, que equivocarse no significa ser humillado, que preguntar no implica exponerse y que cada persona posee un lugar legítimo dentro de la comunidad.

Las culturas institucionales no dejan sus experiencias significativas al azar. La escuela podría preguntarse entonces: ¿Qué experiencias emocionales está diseñando cada día, incluso cuando cree no estar enseñando nada sobre emociones?

Quizás el mayor desafío no sea enseñar amabilidad, sino construir comunidades donde la amabilidad pueda propagarse. No enseñar confianza, sino liderar instituciones donde confiar sea una experiencia cotidiana. No enseñar regulación emocional únicamente como una habilidad individual, sino cultivar relaciones suficientemente seguras para que esa regulación pueda emerger y, posteriormente, modelarse hacia otros. Las emociones no se decretan; las culturas que las hacen posibles sí pueden diseñarse.

Ahora, no diseñamos sonrisas, así como no diseñamos la confianza o la amabilidad. Lo que sí puede diseñarse son las condiciones desde las cuales estas experiencias se vuelven posibles. Un liderazgo que escucha antes de corregir, una reunión donde el desacuerdo no implica humillación y un equipo que se siente reconocido y seguro para expresar sus dificultades terminan configurando una cultura donde la acogida deja de ser un esfuerzo individual para transformarse en una práctica compartida. Las sonrisas no se imponen; se contagian. La amabilidad no se exige; se modela. Y aquello que primero experimentan los adultos será, muy probablemente, lo que más tarde reproducirán con sus estudiantes.

Pensar la educación socioemocional desde esta perspectiva implica ampliar el foco desde las competencias individuales hacia las condiciones culturales que las hacen posibles. Tal vez el siguiente paso no consista únicamente en perfeccionar sus programas de educación socioemocional, sino en preguntarse cómo transformar cada espacio, cada liderazgo y cada relación cotidiana en una oportunidad para construir seguridad psicológica. Porque cuando un estudiante atraviesa el portón del establecimiento, la educación socioemocional ya comenzó. La verdadera pregunta es otra: ¿qué cultura lo está esperando al otro lado? ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve,

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., Sobarzo Ruíz, R. A. y Mora Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. y Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, *41*(2), 141–159. https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership (4th ed.)*. Jossey-Bass.

CÓMO CITAR

Araya Moraga, P. y Alvear Ramírez, J. C. A. (2026). Antes del primer timbre: la cultura que enseña aquello que ninguna asignatura puede enseñar. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 19–21.

HOW TO CITE

Araya Moraga, P., & Alvear Ramírez, J. C. A. (2026). Antes del primer timbre: la cultura que enseña aquello que ninguna asignatura puede enseñar [Before the first bell: The culture that teaches what no subject can teach]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 19–21.

CORRESPONDENCIA

Pamela Araya Moraga
pamela.araya@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 22–24
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Volviendo a ser humano: del rendimiento académico al engagement en educación superior

Becoming human again: From academic performance to engagement in higher education

Amaris Arroyo Muñoz
Universidad Andrés Bello, Chile
https://orcid.org/0000-0001-6111-9011
amaris.arroyo@unab.cl

Oscar Navarrete Avaria
Universidad Alberto Hurtado, Chile
https://orcid.org/0009-0000-6701-1773
onavarre@uahurtado.cl

Palabras clave: engagement; humanización; educación superior; vínculo pedagógico.
Keywords: *engagement; humanization; higher education; pedagogical bond.*

Actualmente vemos en nuestro país y el mundo cómo en el espacio de la educación superior se han ido reproduciendo las desigualdades sociales, las prácticas de productividad económica, la lógica basada en las competencias y resultados que son propias del modelo neoliberal; y cómo, además, se han visto amplificadas estas prácticas en los últimos años con los efectos de la pandemia del COVID-19, tanto en virtualización, teletrabajo y agotamiento emocional, como en el avance exponencial de la inteligencia artificial. En este contexto, la educación se ve desafiada a un proceso de transformación histórica, donde -como sociedad- nos volvemos a plantear sobre el significado intrínseco de la educación: hacia dónde ir en el proceso formativo. Aquí, la educación socioemocional desde la humanización y el *engagement*, son clave.

Como académicas y académicos, cuando hablamos de la humanización de la educación, es imposible no recordar los aportes de Paulo Freire, María Montessori o Gabriela Mistral con la pedagogía de la ternura; o las ideas de Delors sobre los pilares de la educación del siglo XXI (aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos), lugares desde donde toma valor de manera intrínseca la particularidad humana de cada persona en nuestra sala de clase, es decir, el estudiantado. Aquello va más allá, claro está, del trato respetuoso, y desafía la manera de mirar a cada persona como un ser con historia y trayectoria propia, con sueños, miedos y potencialidades.

El *engagement*, desde lo socioemocional lo concebimos como ese factor clave que activa la conexión y vínculo por parte del estudiantado en la relación de enseñanza-aprendizaje. Su motivación trasciende el asistir a clases y lograr resultados académicos. Aquello está entrelazado también, con el accionar proactivo que emana de la relación docente-estudiantes que se da en las aulas universitarias para que el verdadero aprendizaje sea posible.

Desde este marco, no es posible encontrar compromiso real desde el estudiantado, y no puede ser exigido desde las organizaciones educativas, sin un foco en la humanidad presente en cada persona, dejando de lado la instrumentalización actual de las y los estudiantes. Desde la empatía, respeto, inclusión e interés genuino por la otredad (alteridad), se genera una humanidad que permite ese verdadero aprendizaje. Más aún, cuando docentes

son capaces de propiciar un espacio de respeto mutuo, interés y seguridad en diálogos y encuentros con estudiantes, ellas/os logran aumentar su seguridad personal y participar activamente de su propia formación.

Aquí es donde docentes y equipos educativos adquieren un rol importante comprendiendo cómo se genera, potencia y encausa lo socioemocional dentro del ejercicio de enseñanza-aprendizaje (Frey et al., 2022). El *engagement* que se logre en la relación docente-estudiantes, es una llave central para la promoción sostenible de este desarrollo socioemocional, permitiendo que el aprendizaje ocurra de manera efectiva potenciando el desarrollo integral de ese 'ser' que nos hablaba Delors.

No podemos olvidar que nuestro actuar como docentes, está siendo observado y aprehendido por el estudiantado constantemente, no tan solo desde los contenidos que desarrollamos en el aula, sino también desde nuestra propia inteligencia socioemocional, reconociendo y legitimando emociones al grupo de estudiantes (Devis-Rozental, 2018). Lo mismo ocurre con la credibilidad que depositan estudiantes en nosotras/os. Cuando nos ven como personas cálidas, creíbles, con confianza y claridad el *engagement* aumenta al sentir que pueden confiar y entregarse al aprender y desarrollo integral en ese espacio seguro de enseñanza-aprendizaje.

Si genuinamente buscamos cambios en la educación, y nos preocupa cada estudiante como ser complejo e integral, tenemos el llamado ético-pedagógico de potenciar el *engagement* positivo. Esto es un desafío para docentes porque es importante visibilizar el desgaste técnico y emocional con el que se trabaja diariamente, sin embargo, este "esfuerzo" genera una recompensa integral que se justifica desde múltiples aristas.

Enriqueciendo este vínculo docente-estudiantes podemos ver cambios concretos que han sido respaldado por las investigaciones recientes. Por un lado, este enfoque socioemocional de la educación ha sido clave desde diversos estudios para apoyar a estudiantes de primera generación, estudiantes vespertinos, de grupos vulnerados y otros para superar barreras externas en su proceso educativo y reducir la deserción (Devis-Rozental, Eccles y Mayer, 2017; Wilson, Riva & Lister, 2024). Además, se ha evidenciado que estudiantes con altos niveles de *engagement* obtienen mejores calificaciones y aprueban más asignaturas, independiente de desafíos contextuales socioeconómicos o familiares que puedan estar presentes (Singer, V., et al., 2019).

La invitación entonces es transitar desde una perspectiva más tradicional de docentes 'guardianes de saberes' hacia un rol dialógico y humano que privilegie lo vincular, siendo facilitadores y activando en cada estudiante su rol de agente en su proceso de aprendizaje. Invertir en lo socioemocional permite garantizar que la educación cumpla su propósito de transformación social, no solo de las propias personas que conformamos la relación de enseñanza-aprendizaje, sino también de la resistencia y resiliencia de lo humano frente a las desigualdades sociales. ■

Referencias

Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.

Conley, C. S. y Donahue-Keegan, D. (2024). SEL for well-being and equity in higher education. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 185–200). Guilford Press.

Devis-Rozental, C. (2018). *Developing socio-emotional intelligence in higher education scholars*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94036-6

Devis-Rozental, C., Eccles, S. y Mayer, M. (2017). Developing socio-emotional intelligence in first year higher education students through one-to-one learning development tutorials. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (12). https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i12.389

Frey, N., Fisher, D. y Smith, D. (2022). *The social-emotional learning playbook: A guide to student and teacher well-being*. Corwin.

Gayles, J. G. (2023). Humanizing higher education: A path forward in uncertain times. *The Review of Higher Education*, *46*(4), 547–567. https://doi.org/10.1353/rhe.2023.a900572

Hyland, T. (2011). *Mindfulness and learning: Celebrating the affective dimension of education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1911-8

Singer, V., García, C., Strasser, K., Farías, J. y Cabezas, M. (2019). *Perfiles de engagement en estudiantes de pregrado no tradicionales y su relación con el desempeño académico: Motivación y conducta de estudiantes universitarios de tercer semestre y su relación con desempeño (Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad N° 16)*. Comisión Nacional de Acreditación.

Wilson, S. L., Riva, E. y Lister, K. (2024). Positive pedagogies: Co-creation partnerships to support social and emotional learning in higher education. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *3*, 100035. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100035

CÓMO CITAR

Arroyo Muñoz, A. y Navarrete Avaria, O. (2026). Volviendo a ser humano: del rendimiento académico al engagement en educación superior. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 22–24.

HOW TO CITE

Arroyo Muñoz, A., & Navarrete Avaria, O. (2026). Volviendo a ser humano: del rendimiento académico al engagement en educación superior [Becoming human again: From academic performance to engagement in higher education]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 22–24.

CORRESPONDENCIA

Amaris Arroyo Muñoz
amaris.arroyo@unab.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 25–27
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Tensiones entre rendimiento académico y desarrollo socioemocional: la paradoja de la escuela estandarizada

Tensions between academic performance and social-emotional development: The paradox of the standardized school

Ana Barros Escalona
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0000-0001-8208-3337

Miguel Torrejón Contreras
Universidad Adventista de Chile, Chile

Palabras clave: evaluación estandarizada; SIMCE; bienestar; salud mental escolar.
Keywords: *standardized testing; SIMCE; well-being; school mental health.*

En el escenario educativo coexiste un discurso institucionalizado que manifiesta una profunda preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes, otorgando una relevancia inédita a la dimensión afectiva dentro del aula. Sin embargo, los propósitos educativos siguen orientados a maximizar el rendimiento y a medirlo cuantitativamente. Este enfoque reduccionista resulta contraproducente para el verdadero crecimiento humano. Como bien advertía Goleman (1995), el coeficiente intelectual aporta, en el mejor de los casos, un escaso 20% de los factores determinantes para el éxito en la vida, mientras que el 80% restante responde a variables asociadas a la inteligencia emocional. Por consiguiente, priorizar de forma casi exclusiva las calificaciones implica invisibilizar de manera sistemática los pilares que sustentan la integridad psíquica del estudiante.

Varios estudios avalan que las emociones influyen en la calidad del aprendizaje (p. ej., Elizondo et al., 2018; Goleman, 1995; Martínez, 2021; Smith, 2019). No existe aprendizaje completamente racional, ya que toda experiencia educativa está mediada por estados emocionales que afectan la atención, la memoria, la motivación y la conducta.

En Chile, el bienestar de las comunidades educativas junto a la convivencia y buen trato se resguardan bajo la Ley 21.809, publicada en 2026 (Ley N.º 21.809, 2026), en la cual se incorpora explícitamente el desarrollo socioemocional y el bienestar integral como componentes esenciales de la formación de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, desde la década de 1980 el modelo educativo chileno ha tenido el foco en el *accountability* o rendición de cuentas y actualmente continúa transformando la enseñanza, el currículo y la evaluación (Puentes Muñoz et al., 2022).

Desde la perspectiva anterior se desconoce la diversidad y los contextos culturales, un ejemplo de ello es el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que además de ser un instrumento de medición, se ha transformado en un mecanismo que orienta las decisiones pedagógicas. Lo anterior, genera tensiones que afectan la autonomía profesional de los docentes, la calidad del proceso

educativo y la posibilidad de desarrollar una educación contextualizada e integral (Assaél et al., 2018).

En esta línea, Segool et al. (2013) encontraron que las pruebas estandarizadas en estudiantes de primaria generan mayor ansiedad, preocupación excesiva, pensamientos negativos, tensión y nerviosismo que las pruebas habituales. En adolescentes, Guo et al. (2026) demostraron que la presión que ejercen los resultados académicos aumenta el riesgo de desarrollar síntomas depresivos y de conductas de autolesión.

Curiosamente, esta problemática ya había sido anticipada por pensadores clave del humanismo integral. A principios del siglo XX, la educadora y escritora White (1903/1998) argumentaba que la esencia de la auténtica labor formativa radica en educar a los jóvenes para que logren ser pensadores activos, con criterio propio, y no simples «reflectores de los pensamientos de otros hombres» (p. 13).

Finalmente, las investigaciones mencionadas en este trabajo nos llevan a concluir que la presión académica constituye un factor de riesgo importante para la salud mental de niñas, niños y adolescentes. Por lo tanto, la dimensión afectiva debe ser resignificada como un proceso permanente, transversal y sistémico, diseñado con el propósito firme de potenciar el desarrollo integral como un componente irrenunciable de la personalidad humana.

En este contexto, se hace indispensable avanzar hacia políticas educativas que equilibren las exigencias académicas con el bienestar de las comunidades escolares. Ello implica privilegiar un enfoque centrado en el aprendizaje integral, fortalecer el desarrollo socioemocional y reconocer que el bienestar de los docentes constituye una condición esencial para generar ambientes educativos saludables y propicios para el aprendizaje. ■

Referencias

Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, *22*(1), 82–90. https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09

Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V. y Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Didácticas Específicas*, (19), 37–42. https://doi.org/10.15366/didacticas2018.19.003

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Guo, X., Mueller, M. A. E., Armitage, J. M., Bonell, C., Ford, T. J., John, A., Lewis, G., Murphy, S., Ploubidis, G., Rice, F., Sullivan, A. y Lewis, G. (2026). The association between academic pressure and adolescent depressive symptoms and self-harm: A longitudinal, prospective study in England. *The Lancet Child & Adolescent Health*, *10*(4), 265–272. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(25)00342-6

Ley N.º 21.809. (2026, 1 de abril). Sobre convivencia, buen trato y bienestar de las comunidades educativas. *Diario Oficial de la República de Chile*. https://bcn.cl/enXOmE

Martínez, L. (2021). *Pedagogía con corazón: Guía para educadores sobre la educación emocional con el modelo HEART in Mind*. Lorea Martínez.

Puentes Muñoz, B., García Hernández, M. L. y Porto Currás, M. (2022). Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE): ¿son utilizados sus resultados con fines pedagógicos o solo como un mecanismo de rendición de cuentas? Percepciones del profesorado de un centro público de Santiago de Chile. *Asociación de Jóvenes Investigadores de la UMU*, *141*, 140–143.

Segool, N. K., Carlson, J. S., Goforth, A. N., von der Embse, N. y Barterian, J. A. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students' anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, *50*(5), 489–499. https://doi.org/10.1002/pits.21689

Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas* (S. Alcina Zayas, Trad.). Narcea.

White, E. G. de (1998). *La educación*. Asociación Casa Editora Sudamericana. (Obra original publicada en 1903)

CÓMO CITAR

Barros Escalona, A. y Torrejón Contreras, M. (2026). Tensiones entre rendimiento académico y desarrollo socioemocional: la paradoja de la escuela estandarizada. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 25–27.

HOW TO CITE

Barros Escalona, A., & Torrejón Contreras, M. (2026). Tensiones entre rendimiento académico y desarrollo socioemocional: la paradoja de la escuela estandarizada [Tensions between academic performance and social-emotional development: The paradox of the standardized school]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 25–27.

CORRESPONDENCIA

Ana Barros Escalona
—

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 28–32
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI: desafíos para una educación integral

Convergences and divergences of social-emotional education in the 21st century: Challenges for an integral education

Constanza Macarena Candia Rosales
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0002-9073-9652
constanzacandia@alu.unach.cl

José Humberto Lárez Hernández
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0000-0002-7785-1597
joselarez@unach.cl

Palabras clave: educación socioemocional; formación integral; competencias; contexto.
Keywords: *social-emotional education; integral education; competencies; context.*

Las profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que caracterizan al siglo XXI han modificado sustancialmente la manera de comprender los procesos educativos. La acelerada digitalización, la creciente diversidad de las comunidades escolares, el aumento de los problemas de salud mental y las consecuencias derivadas de la pandemia por COVID-19 han puesto de manifiesto que el éxito educativo no depende exclusivamente del desarrollo de competencias cognitivas, sino también de la capacidad de los estudiantes para comprender, regular y expresar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y afrontar situaciones complejas con resiliencia. En este contexto, la educación socioemocional ha dejado de concebirse como un complemento de la formación escolar para convertirse en una dimensión estratégica de las políticas educativas contemporáneas.

No obstante, el creciente interés por este campo no ha eliminado los debates acerca de su naturaleza, alcance e implementación. Si bien existe un amplio consenso respecto de su contribución al bienestar, la convivencia y el aprendizaje, persisten divergencias relacionadas con sus fundamentos teóricos, las competencias que deben priorizarse, las estrategias pedagógicas más pertinentes y las formas de evaluar procesos profundamente vinculados con la experiencia humana. Mientras algunos enfoques privilegian el desarrollo de competencias individuales mediante programas estructurados de aprendizaje socioemocional, otros sostienen que las emociones solo pueden comprenderse desde una perspectiva contextual, relacional y cultural, estrechamente vinculada con las condiciones de inclusión, participación y justicia social.

A partir de estas consideraciones, este ensayo sostiene que la principal convergencia de la educación socioemocional radica en el reconocimiento de su aporte al desarrollo integral de las personas; sin embargo, sus mayores desafíos provienen de las divergencias conceptuales y metodológicas que aún limitan su consolidación como una política educativa transversal. Desde esta perspectiva, se analizan las

distintas concepciones contemporáneas de la educación socioemocional, los desafíos que enfrenta su incorporación en las instituciones educativas, el papel de docentes, psicólogos educacionales y equipos interdisciplinarios, así como su contribución al desarrollo integral del estudiantado.

Uno de los aspectos en que existe mayor acuerdo corresponde al reconocimiento de la educación socioemocional como un componente esencial de una educación integral. El marco del Aprendizaje Social y Emocional (Social and Emotional Learning, SEL), desarrollado por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), identifica cinco competencias fundamentales: (a) autoconocimiento; (b) autorregulación; (c) conciencia social; (d) habilidades relacionales y (e) toma responsable de decisiones, las cuales favorecen simultáneamente el bienestar, la convivencia y el aprendizaje (CASEL, 2024). De manera convergente, Bisquerra (2009) define la educación emocional como un proceso educativo permanente orientado al desarrollo de competencias emocionales que permitan afrontar de manera adecuada los desafíos personales y sociales. En la misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2021) sostiene que habilidades como la perseverancia, la empatía, la cooperación y el autocontrol constituyen predictores relevantes del bienestar, el rendimiento académico y la participación social. Estas perspectivas coinciden en reconocer que el desarrollo socioemocional constituye un componente inseparable de una educación de calidad y orientada al desarrollo integral.

No obstante, estas perspectivas difieren en el énfasis otorgado al desarrollo socioemocional. Mientras CASEL y la OECD privilegian un enfoque competencial orientado al fortalecimiento de habilidades observables asociadas al bienestar y al aprendizaje, Bisquerra concibe la educación emocional como un proceso educativo permanente que trasciende la adquisición de competencias específicas. Por su parte, la UNESCO (2021) sitúa la educación socioemocional en el marco del derecho a una educación inclusiva, equitativa y orientada al bienestar colectivo. Estas diferencias enriquecen el campo de estudio al evidenciar que la educación socioemocional puede abordarse desde perspectivas psicológicas, pedagógicas y de política educativa complementarias entre sí.

En el contexto latinoamericano, esta convergencia también encuentra respaldo empírico. Magna Coccio et al. (2026) muestran que las habilidades socioemocionales fortalecen la autoridad pedagógica basada en relaciones de confianza y favorecen ambientes de aprendizaje más colaborativos, particularmente en contextos rurales. Andrade Salazar et al. (2020), por su parte, demostraron que el desarrollo de habilidades sociales reduce la probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo y mejora la resolución pacífica de conflictos durante la adolescencia. En conjunto, investigaciones permiten afirmar que la educación socioemocional constituye un componente relevante para favorecer trayectorias educativas más saludables e inclusivas. Estos resultados evidencian que, aun en contextos sociales y culturales diversos, existe un consenso creciente respecto al valor preventivo y formativo de la educación socioemocional como elemento favorecedor del desarrollo integral

Sin embargo, reducir este campo a un conjunto de competencias individuales sería desconocer la complejidad del debate contemporáneo. Las principales divergencias surgen precisamente al intentar responder qué significa educar emocionalmente. Mientras los enfoques basados en competencias privilegian la enseñanza explícita de habilidades observables y susceptibles de evaluación, perspectivas socioculturales y críticas sostienen que las emociones se configuran en interacción con factores históricos, culturales e institucionales. Desde esta mirada, la promoción del bienestar no puede limitarse al entrenamiento individual, sino que exige revisar las prácticas escolares, las relaciones de poder y las condiciones estructurales que generan exclusión o vulnerabilidad.

Estas diferencias conceptuales se traducen en importantes desafíos para los sistemas educativos. La UNESCO (2021), señala que el bienestar debe entenderse como un requisito para garantizar una educación inclusiva y de calidad, más que como un resultado complementario del proceso educativo. Sin embargo, en numerosos contextos escolares la educación socioemocional continúa desarrollándose mediante programas aislados, sin una integración efectiva en el currículo ni en la cultura institucional. A ello se suma la insuficiente formación inicial y continua del profesorado, la limitada coordinación entre los distintos profesionales de apoyo y los dilemas éticos asociados a la evaluación de competencias estrechamente vinculadas con la subjetividad y la diversidad cultural.

En consecuencia, la responsabilidad del desarrollo socioemocional no puede recaer exclusivamente sobre el docente. Si bien el profesorado desempeña un papel insustituible en la construcción de ambientes seguros, respetuosos y emocionalmente favorables para el aprendizaje, su labor requiere complementarse con la intervención de psicólogos educacionales, orientadores, equipos de convivencia escolar, trabajadores sociales y familias. Desde una perspectiva ecológica, la articulación entre estos actores permite identificar oportunamente factores de riesgo, fortalecer redes de apoyo y promover respuestas integrales frente a las múltiples necesidades del estudiantado.

La influencia de la educación socioemocional sobre el desarrollo integral ha sido ampliamente documentada. Maureira y Rasines (2023) evidencian que las estrategias socioafectivas implementadas por los docentes favorecen procesos de resiliencia y reconstrucción de la autoestima en adolescentes expuestos a violencia psicológica. Del mismo modo, Ramírez Bautista (2024) identifica una relación positiva entre inteligencia emocional, participación familiar y rendimiento académico. A ello se suma la investigación de Vielma et al. (2024), quienes demostraron que, durante la pandemia en Chile, el bienestar socioemocional constituyó un factor decisivo para sostener los aprendizajes y reducir el impacto de las desigualdades educativas. Estos antecedentes permiten comprender que las emociones no representan un elemento accesorio del aprendizaje, sino una condición indispensable para favorecer la motivación, la participación, la convivencia y el desarrollo cognitivo.

En un escenario marcado por la expansión de la inteligencia artificial, la educación híbrida y la ciudadanía digital, estas discusiones adquieren una renovada vigencia. Si bien las tecnologías ofrecen oportunidades para personalizar el aprendizaje y ampliar el acceso al conocimiento, también plantean nuevos desafíos relacionados con la autorregulación, la ética digital, la convivencia en entornos virtuales y la construcción de vínculos humanos significativos. En este sentido, la educación socioemocional está llamada a desempeñar un papel estratégico, no como una respuesta circunstancial a las crisis recientes, sino como un eje estructural para formar ciudadanos críticos, empáticos y capaces de desenvolverse responsablemente en sociedades cada vez más complejas.

Las convergencias identificadas no eliminan las tensiones propias del campo, sino que ponen de manifiesto su carácter dinámico e interdisciplinario. Precisamente, esta diversidad constituye una fortaleza, pues permite comprender que el desarrollo socioemocional no puede explicarse desde una única disciplina, sino mediante la articulación entre la pedagogía, la psicología, la neurociencia, la sociología y las políticas públicas. Esta mirada integrada resulta indispensable para responder a los desafíos educativos propios de sociedades caracterizadas por la incertidumbre, la diversidad y la rápida transformación tecnológica

En consecuencia, el desafío de la educación socioemocional en el siglo XXI no consiste únicamente en demostrar su importancia, pues esta ya ha sido ampliamente respaldada por la evidencia científica, sino en construir modelos de implementación que integren los aportes de la pedagogía, la psicología, la neurociencia y

las ciencias sociales sin perder de vista la diversidad de los contextos educativos. La irrupción de la inteligencia artificial, la expansión de la educación híbrida y el desarrollo de la ciudadanía digital hacen aún más necesaria una educación capaz de fortalecer la autorregulación, el pensamiento crítico, la empatía y la responsabilidad ética. Solo mediante una articulación efectiva entre docentes, psicólogos educacionales, equipos de apoyo, familias y comunidades será posible consolidar una educación socioemocional que contribuya no solo al éxito escolar, sino también a la formación de ciudadanos resilientes, comprometidos con el bien común y preparados para enfrentar los desafíos de sociedades crecientemente complejas.

En definitiva, la educación socioemocional no constituye una tendencia pasajera de la innovación educativa, sino uno de los pilares sobre los cuales deberán construirse las escuelas capaces de responder, con sentido ético, inclusión y responsabilidad social, a los desafíos humanos, tecnológicos y culturales del siglo XXI. ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., Sobarzo Ruíz, R. A. y Mora Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Maureira Espejo, F. y Rasines Opazo, V. (2023). *La educación socioemocional favorece el bienestar integral y los procesos de aprendizaje de los y las adolescentes de 14 a 16 años que han vivido violencia psicológica en un colegio municipal de la comuna de Puente Alto* [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Ramírez Bautista, O. A. (2024). El impacto de la educación socioemocional y la participación de padres en el rendimiento académico de adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(4), 1720–1742. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12412

Vielma Hurtado, C., Bellei Carvacho, C. y Ponce Mancilla, T. (2024). Oportunidades de aprendizaje y bienestar socioemocional en pandemia: Nuevas y viejas desigualdades educativas en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *61*(3). https://doi.org/10.7764/pel.61.3.2024.3

CÓMO CITAR

Candia Rosales, C. M. y Lárez Hernández, J. H. (2026). Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI: desafíos para una educación integral. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 28–32.

HOW TO CITE

Candia Rosales, C. M., & Lárez Hernández, J. H. (2026). Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI: desafíos para una educación integral [Convergences and divergences of social-emotional education in the 21st century: Challenges for an integral education]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 28–32.

CORRESPONDENCIA

Constanza Macarena Candia Rosales
constanzacandia@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 33–35
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Neurodivergencias, priorización del rendimiento académico e invisibilización de necesidades afectivas

Neurodivergence, the prioritization of academic performance and the invisibility of affective needs

Alexandra Soledad Cofré Fuentes
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0007-2946-8749
alexandracofre@unach.cl

Paula Nicole Huircalaf Gainza
Universidad Adventista de Chile, Chile
paula.huircalaf@alu.unach.cl

Sergio Eduardo Sanhueza Pacheco
Universidad Adventista de Chile, Chile
sergio.sanhueza@alu.unach.cl

Palabras clave: neurodivergencia; rendimiento académico; inclusión; bienestar docente.
Keywords: *neurodivergence; academic performance; inclusion; teacher well-being.*

La configuración del sistema educativo del siglo XXI, marcada por una estandarización métrica implacable, genera una fricción crítica al enfrentarse a la neurodivergencia. En el sistema escolar chileno la tensión se expresa con nitidez: mientras la normativa de inclusión reconoce formalmente la diversidad, la medición estandarizada organiza el tiempo, el currículum y el prestigio institucional en torno al rendimiento. Cuando el aula prioriza ese rendimiento por sobre el proceso personal, los estudiantes neurodivergentes, que ya atraviesan las tensiones propias de la adolescencia, quedan en un escenario de vulnerabilidad emocional (Otárola et al., 2023).

Por lo tanto, la crisis actual del modelo educativo no es solo técnica, sino relacional. La invisibilización de las necesidades afectivas de esta población no es un efecto colateral, sino una consecuencia previsible de una arquitectura escolar que define el éxito en términos exclusivamente cognitivos y mide el aprendizaje con instrumentos diseñados para una norma neurotípica. Sostener la inclusión bajo esas condiciones supone una contradicción operativa: se integra al estudiante en el espacio físico del aula, pero se lo evalúa con una vara que desconoce su forma de procesar, regular y expresar la experiencia. Este ensayo argumenta que revertir dicha contradicción exige una reestructuración de las prácticas pedagógicas en la educación secundaria, donde la autoridad relacional y el soporte socioemocional reemplacen la lógica de la estandarización como criterio organizador del vínculo educativo.

En primer lugar, la presión por alcanzar estándares académicos hegemónicos desplaza el acompañamiento emocional e impacta doblemente en los estudiantes neurodivergentes. Como señalan Andrade-Salazar et al. (2020) a partir de su estudio con adolescentes escolarizados, los conflictos no resueltos durante esta

etapa, sumados a la falta de validación externa, detonan tensiones interpersonales que fracturan el desarrollo de las habilidades sociales. Para el estudiante neurodivergente, ese conflicto de autoridad o, más precisamente, de autoconcepto, se intensifica al percibir que sus formas de procesamiento emocional carecen de espacio en la medición estandarizada. El costo no se limita al malestar subjetivo: Otárola et al. (2023) evidencian, en una entidad educativa pública chilena, que las apreciaciones de docentes y estudiantes sobre la neurodivergencia oscilan entre el desconocimiento y una mirada centrada en el déficit, lo que restringe de antemano las respuestas pedagógicas disponibles.

Asimismo, a esa lectura deficitaria se suma un obstáculo formativo: la escasa preparación docente para abordar la diversidad afectiva constituye un vacío estructural y no una carencia individual. Por una parte, Magna-Coccio et al. (2026) documentan, a partir de las experiencias de docentes en formación en contextos rurales, que las habilidades socioemocionales se aprenden sobre la marcha y con escaso andamiaje institucional. Por otra, Camacho et al. (2020), al analizar la docencia universitaria en condiciones de educación confinada, muestran que ante escenarios imprevistos el profesorado despliega respuestas resilientes que dependen de su disposición personal más que de un soporte sistémico. Leídos en conjunto, ambos trabajos indican que la respuesta a la neurodivergencia no puede descansar en la voluntad individual del docente: se requiere asumir una autoridad relacional que valide la singularidad afectiva del estudiante por sobre la métrica del éxito cognitivo.

Por otra parte, la superación del enfoque patologizante requiere que docente y psicólogo educacional trabajen en convergencia. El docente, como primer interventor, debe implementar herramientas didácticas que respeten los tiempos de procesamiento emocional, tarea insostenible cuando el propio profesional está en riesgo de agotamiento: Vicente de Vera y Gabari (2019) advierten que los factores de resiliencia operan como amortiguadores del *burnout* en docentes de educación secundaria y que su ausencia deteriora, precisamente, la disponibilidad afectiva que la inclusión demanda. El psicólogo educacional aporta la estrategia clínico-comunitaria para que el aula opere como espacio de soporte y no de evaluación punitiva, articulando el trabajo con familias, profesorado y equipos directivos.

En síntesis, una educación integral exige desmantelar la invisibilización afectiva, y ello supone algo más exigente que ampliar el repertorio de adecuaciones curriculares. Transformar las aulas implica reconocer que, para el estudiante neurodivergente, el bienestar emocional debe tener el mismo estatus de prioridad que el éxito cognitivo; pero ese reconocimiento solo es efectivo cuando se traduce en decisiones estructurales: criterios de evaluación que admitan trayectorias diversas, tiempo protegido para el trabajo socioemocional en la jornada escolar y una formación inicial docente que aborde la neurodivergencia como dimensión ordinaria de la enseñanza. Mientras esas condiciones no se instalen, la inclusión seguirá funcionando como un enunciado normativo sin correlato en la experiencia cotidiana del estudiante. La pregunta abierta no es si el sistema escolar puede acoger la neurodivergencia, sino si está dispuesto a redefinir lo que entiende por logro. ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una Institución Educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Camacho, N., Cortez, C. y Carrillo, A. (2020). La docencia universitaria ante la educación confinada: Oportunidades para la resiliencia. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *24*(3), 418–437. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1402

Magna-Coccio, F. D., Muñoz-Díaz, B. A., Sobarzo-Ruíz, R. A. y Mora-Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Otárola, L. G., Aguirre, E. y Ganga-Contreras, F. (2023). Apreciaciones sobre la neurodivergencia de docentes y estudiantes de una entidad educativa pública chilena. *Journal of the Academy*, (8), 5–26. https://doi.org/10.47058/joa8.2

Vicente de Vera García, M. I. y Gabari Gambarte, M. I. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, *8*(2), 127–152. https://doi.org/10.17583/rise.2019.3987

CÓMO CITAR

Cofré Fuentes, A. S., Huircalaf Gainza, P. N. y Sanhueza Pacheco, S. E. (2026). Neurodivergencias, priorización del rendimiento académico e invisibilización de necesidades afectivas. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 33–35.

HOW TO CITE

Cofré Fuentes, A. S., Huircalaf Gainza, P. N., & Sanhueza Pacheco, S. E. (2026). Neurodivergencias, priorización del rendimiento académico e invisibilización de necesidades afectivas [Neurodivergence, the prioritization of academic performance and the invisibility of affective needs]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 33–35.

CORRESPONDENCIA

Alexandra Soledad Cofré Fuentes
alexandracofre@unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 36–38
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Educación socioemocional y desarrollo integral: el nido último de las fallas en la universidad chilena

Social-emotional education and integral development: The last nest of failures in Chilean universities

Alma Linda Villamizar De Díaz
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
alma.villamizar@profe.umc.cl

Palabras clave: educación socioemocional; educación superior; salud mental; currículo universitario.
Keywords: *social-emotional education; higher education; mental health; university curriculum.*

El desarrollo integral sin educación socioemocional es una contradicción. La formación académica que privilegia únicamente lo cognitivo deja un vacío profundo en la salud mental, la convivencia y la ciudadanía crítica. Esto se hace más evidente en la educación superior, donde las universidades se convierten en el último espacio en el que se acumulan las carencias de un sistema que nunca atendió de manera estructural y sistemática la dimensión socioemocional. Es una brecha que aún no se atiende en su totalidad, que pareciera no ser importante y que sigue produciendo profesionales con emociones mal gestionadas, sin herramientas para manejarlas y en riesgo de generar brechas cognitivas por desapego socioemocional, tanto con su entorno personal como con el profesional y con los valores de la sociedad chilena y mundial.

Frente a tal situación surgen interrogantes como: ¿Está el Estado consciente de la falla de educación socioemocional que acusa el estudiante chileno? ¿Se han diseñado políticas de Estado que respondan a lo estipulado por la UNESCO? ¿Es posible formar ciudadanos éticos y críticos sin integrar la dimensión socioemocional en el currículo universitario?

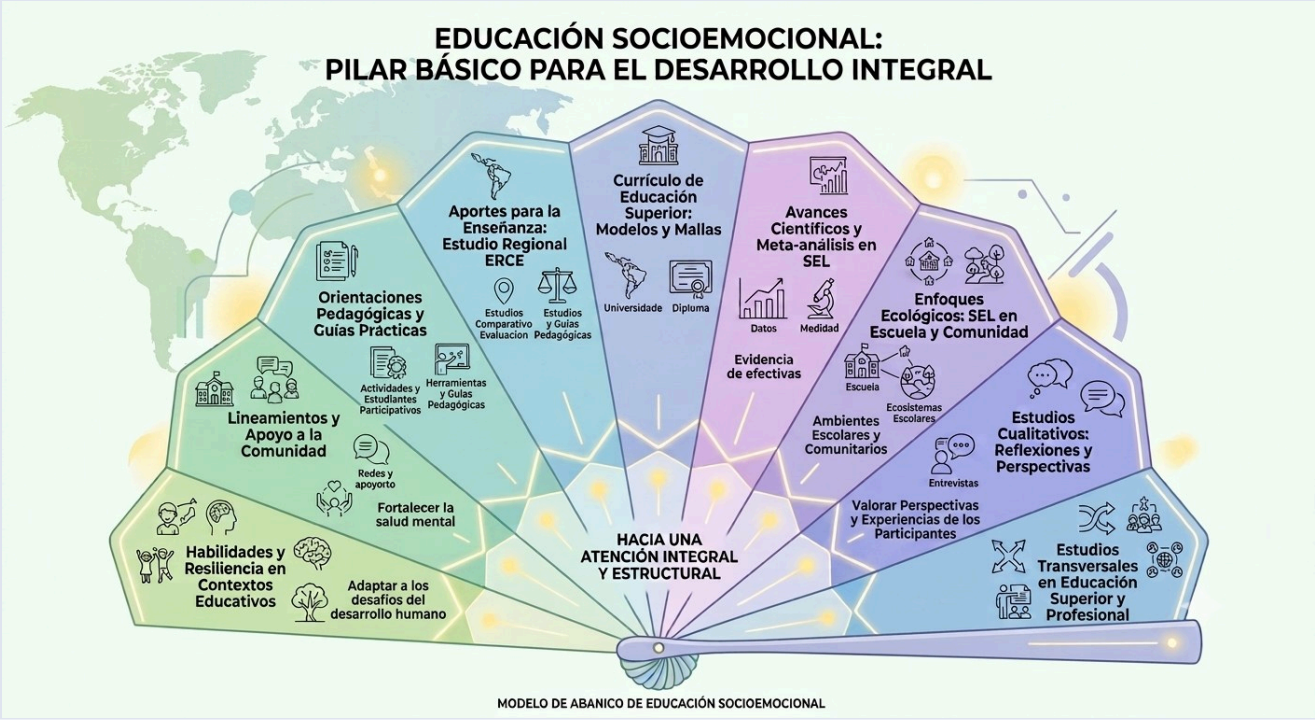
Ante la pregunta de si existe a nivel mundial un enfoque sobre la educación socioemocional (ESE), la respuesta es afirmativa: se ha ido consolidando como un eje fundamental para la resiliencia, la empatía y la construcción de comunidades inclusivas. La UNESCO (2024b) la reconoce como indispensable para enfrentar la crisis de salud mental y la fragmentación social. En este sentido, algunos mapas de calor de investigación muestran que Norteamérica y Europa concentran estudios sobre bienestar estudiantil y prevención del *burnout*, mientras que en Iberoamérica la ESE se vincula con inclusión, ciudadanía democrática y equidad.

La evidencia científica contemporánea demuestra que el desarrollo de competencias socioemocionales no solo impacta el bienestar inmediato, sino que actúa como un factor de protección y resiliencia crucial para que los estudiantes se adapten a contextos diversos y desafiantes (Stanford Project on Adaptation and Resilience in Kids [SPARK Lab], 2025). En Chile, el Ministerio de Educación ha impulsado un programa piloto de bienestar socioemocional en la educación escolar, con resultados positivos en motivación y convivencia. Sin embargo, solo algunas universidades han abordado

seriamente tal escenario y han instrumentado cursos para sus docentes y estudiantes, dirigidos a formarlos en este ámbito. Lamentablemente, no todos los centros dan información sobre los alcances de sus programas para consignarlos en el presente artículo.

Es así como la educación superior pareciera carecer de políticas estructurales que integren la ESE en los planes de estudio, en sus mallas curriculares, planes y programas, por lo que la universidad se ha convertido en el "nido último", donde se evidencian las fallas acumuladas y los estudiantes llegan con déficits en gestión emocional, baja resiliencia y dificultades en la convivencia académica. La Figura 1 plantea nueve escenarios de acción, en una propuesta simplificada de la educación socioemocional como atención integral y estructural.

Figura 1. Modelo de abanico de la educación socioemocional.



Nota. Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (Google, 2024).

El modelo de abanico recoge, en síntesis, el planteamiento, de izquierda a derecha: las habilidades y la resiliencia en contextos diversos, considerando su adaptación a los desafíos de la ciencia y su desarrollo; los lineamientos de apoyo en comunidades educativas que fortalezcan la salud mental; las orientaciones pedagógicas y guías prácticas, como aportes a la enseñanza regional, y las necesarias revisiones de las mallas y los modelos curriculares de todos los niveles educativos.

La educación socioemocional no puede seguir tratándose como un accesorio de la formación, porque constituye el corazón mismo del desarrollo integral. En Chile, mientras la educación escolar ha comenzado tímidamente a incorporar programas piloto, la universidad permanece como el espacio donde se acumulan las carencias de un sistema que nunca atendió de manera estructural. Allí, los estudiantes enfrentan la etapa más exigente de su vida académica sin contar con herramientas para gestionar emociones, construir vínculos saludables y sostener su bienestar mental. La consecuencia es clara: profesionales que egresan con conocimientos técnicos, pero con fragilidades emocionales que impactan su desempeño laboral, su capacidad de liderazgo y su compromiso ético con la sociedad.

Por ello, urge que la universidad chilena asuma un rol transformador. No basta con talleres aislados ni con iniciativas voluntaristas; se requiere una política transversal que integre la educación socioemocional en el currículo, en la gestión institucional y en la vida cotidiana de los campus. Solo así podremos hablar de excelencia académica con legitimidad, de ciudadanos críticos capaces de

Referencias

Barnes, S. P. (2024). *Advancing the science and practice of social and emotional learning (SEL) in schools: Evidence, measurement approaches, and classroom observation tools (Doctoral dissertation)*. Harvard University, Graduate School of Arts and Sciences.

Bruna Jofré, D., Sánchez Oñate, A. y Cobo Rendón, R. (2025). Revisión sistemática sobre modelos de habilidades socioemocionales en educación superior. *Formación universitaria*, *18*(5), 53–64. https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000500053

Google. (2024). *Gemini* [Modelo de lenguaje a gran escala]. https://gemini.google.com/

Jones, S. M. y EASEL Lab. (2024). *Ecological Approaches to Social Emotional Learning (SEL)*. Harvard Graduate School of Education.

Stanford Project on Adaptation and Resilience in Kids. (2025). *Studies*. Stanford University. https://sparklab.stanford.edu/studies

UNESCO. (2024a). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. París: UNESCO y Oficina Regional Santiago.

UNESCO. (2024b). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Executive summary*. París: UNESCO.

UNICEF. (2021). *Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*. Santiago de Chile: UNICEF Chile.

UNICEF. (2024). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de habilidades socioemocionales*. Lima: UNICEF, Programa +Diversidad.

CÓMO CITAR

Villamizar De Díaz, A. L. (2026). Educación socioemocional y desarrollo integral: el nido último de las fallas en la universidad chilena. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 36–38.

HOW TO CITE

Villamizar De Díaz, A. L. (2026). Educación socioemocional y desarrollo integral: el nido último de las fallas en la universidad chilena [Social-emotional education and integral development: The last nest of failures in Chilean universities]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 36–38.

CORRESPONDENCIA

Alma Linda Villamizar De Díaz
alma.villamizar@profe.umc.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 39–41
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Educación socioemocional en el siglo XXI: desafíos, resistencias, realidades, mitos y penumbras en la formación integral

Social-emotional education in the 21st century: Challenges, resistances, realities, myths and shadows in integral education

Yrma Esther Espósito Lara
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0006-7910-3564
yrmaesposito@gmail.com

Yulliana Elizabeth Alavi Ferrada
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0009-6464-2946
yullianaalavi@alu.unach.cl

Palabras clave: educación socioemocional; formación integral; pedagogía crítica; contexto.
Keywords: *social-emotional education; integral education; critical pedagogy; context.*

El siglo XXI ha irrumpido en los escenarios educativos bajo la premisa de una transformación paradigmática que conlleva redimir la dimensión humana dentro del aula. Desde este horizonte, la educación socioemocional nace como un territorio de confluencias globales donde se reconoce de forma unísona, la urgencia de superar el histórico reduccionismo intelectualista, que confinó la emoción al ámbito privado. No obstante, tras esta aparente convergencia teórica, subyacen profundas divergencias epistemológicas y metodológicas. El enorme mito de nuestra época consiste en concebir las habilidades socioemocionales como recetas conductuales de autoayuda o herramientas de control disciplinario destinadas únicamente a normar el comportamiento de los estudiantes.

Frente a esta perspectiva simplista, la realidad del escenario escolar demanda postular una tesis disruptiva: la verdadera educación socioemocional no es un accesorio o relleno del currículo, sino un proceso principal, complejo, dinámico y sistémico que se adhiere para complementarse, cuya viabilidad depende de la capacidad institucional para transformar las tensiones latentes entre la teoría idílica y la realidad fáctica de la escuela contemporánea. De este modo, profundizar y conectarse con las vivencias y cotidianidades de la escuela actual exige comprender que el aula no es un espacio aislado, sino un microcosmos donde convergen las fracturas sociales, las violencias y tensiones del contexto con el dinamismo vital de sus actores integrando en su seno tanto la adversidad como las posibilidades de transformación.

Por consiguiente, la implementación de programas socioemocionales se enfrenta a tensiones estructurales que no pueden resolverse desde la abstracción de discursos líricos, bucólicos, retóricos e incapaces de responder a las verdaderas emergencias de la praxis educativa. Es precisamente allí donde la discrepancia y la divergencia entre la norma ministerial y la realidad geográfico-social exponen con toda su crudeza las contradicciones de un entorno que se resiste a la estandarización.

Como bien señalan Magna Coccio et al.

(2026), los docentes en formación experimentan una brecha sustancial cuando intentan aplicar habilidades socioemocionales en contextos vulnerables y rurales; la teoría que reciben en los centros universitarios suele no contemplar en su programación los laberintos del aislamiento emocional, la precariedad y las particularidades culturales de los territorios, además de las barreras que dificultan conectarse con su entorno. Lo que pocos comprenden es que la ansiedad social, las emociones y las respuestas conductuales están condicionadas por el entorno social del estudiante, lo que conecta directamente con los hallazgos de Andrade-Salazar et al. (2020), quienes demuestran que las habilidades sociales en la adolescencia están íntimamente vinculadas a la gestión y manifestación de los conflictos familiares e institucionales.

Pretender que el alumno regule sus emociones sin comprender su entorno es una utopía estéril. El reto fundamental estriba en contextualizar las herramientas socioemocionales, entendiendo que el conflicto es una oportunidad de diálogo y no un síntoma que deba erradicarse de forma mecánica. Esta realidad devela el núcleo de la problemática actual: el error persistente en el que suelen incurrir tanto el docente como el psicólogo educacional debido a la fragmentación de sus conocimientos. Tradicionalmente, la escuela ha operado bajo un enfoque psicologizante que patologiza la emoción o la incomunica como una complicación estrictamente individual del alumno. Para deconstruir este error, resulta indispensable convocar la perspectiva del pensamiento complejo, donde la subjetividad se concibe como una unidad indisoluble en la que coexisten razón, afectividad y entorno social (Morin, 1999); fragmentar estas dimensiones o pretender que el psicólogo atienda «la emoción» mientras el docente dicta «el contenido» es un reduccionismo que mutila la condición humana.

Asimismo, en consonancia con los principios emancipadores de la pedagogía crítica y la formación docente contemporánea (Freire, 1997), el rol del educador no puede limitarse a la transmisión pasiva de conceptos sobre el bienestar, sino a la construcción de un testimonio vivo de coherencia afectiva y ética. El error profesional radica en la tecnificación de la empatía. Cuando el docente y el psicólogo se desprenden de su arte y de su propia sensibilidad para convertirse en simples dadores o ejecutores mecánicos de pruebas y tareas, es en esa ruptura donde se desvirtúa la esencia misma del acompañamiento pedagógico, transformando la educación emocional en una nueva forma de alienación conductual.

Por consiguiente, el anhelado desafío de la formación integral en el siglo XXI solo podrá conquistarse en la medida en que la comunidad educativa sea capaz de derribar los mitos corporativos de la felicidad obligatoria y asumir las tensiones como motores de transformación. La educación socioemocional debe consolidarse como un eje transversal que impregne la cultura escolar en su totalidad, promoviendo el desarrollo sistemático de competencias emocionales tanto en los estudiantes como en los propios educadores (Bisquerra, 2009). No es posible generar entornos de aprendizaje significativos si los docentes se encuentran sumidos en el desgaste profesional y el desamparo institucional. La formación integral demanda una mirada holística, donde la articulación interprofesional entre el educador y el psicólogo se fundamente en la co-indagación, la horizontalidad y la comprensión profunda de la subjetividad de los jóvenes.

Solo al transitar de la instrucción emocional a la vivencia comunitaria del afecto, la escuela iberoamericana podrá superar el estancamiento burocrático y transformarse en un verdadero espacio de emancipación, resiliencia y humanización de las nuevas generaciones. ■

Referencias

Andrade-Salazar, J. A., Mendoza-Vergara, M. F., Zapata-Castrillón, K. T. y Sierra-Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., Sobarzo Ruiz, R. A. y Mora Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

CÓMO CITAR

Espósito Lara, Y. E. y Alavi Ferrada, Y. E. (2026). Educación socioemocional en el siglo XXI: desafíos, resistencias, realidades, mitos y penumbras en la formación integral. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 39–41.

HOW TO CITE

Espósito Lara, Y. E., & Alavi Ferrada, Y. E. (2026). Educación socioemocional en el siglo XXI: desafíos, resistencias, realidades, mitos y penumbras en la formación integral [Social-emotional education in the 21st century: Challenges, resistances, realities, myths and shadows in integral education]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 39–41.

CORRESPONDENCIA

Yrma Esther Espósito Lara
yrmaesposito@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 42–44
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Desafíos de la educación socioemocional en instituciones educativas

Challenges of social-emotional education in educational institutions

Alfredo Fredericksen Neira
Investigador independiente, Chile
https://orcid.org/0000-0002-1825-5947
alfredericksen@gmail.com

Palabras clave: educación socioemocional; políticas educativas; formación docente; Chile.
Keywords: *social-emotional education; education policy; teacher education; Chile.*

La educación socioemocional se ha consolidado durante las últimas décadas como uno de los pilares fundamentales de los sistemas educativos contemporáneos. Si durante gran parte del siglo XX la escuela privilegió el desarrollo de competencias cognitivas, hoy existe un amplio consenso respecto de que el aprendizaje efectivo depende también del desarrollo de habilidades emocionales, sociales y éticas que permitan a los estudiantes comprenderse a sí mismos, establecer relaciones saludables y participar activamente en la vida democrática. Esta perspectiva ha sido impulsada por diversos organismos internacionales y por numerosos investigadores que han demostrado que el éxito escolar y el bienestar psicológico se encuentran estrechamente vinculados (CASEL, 2024; OECD, 2021).

Desde una perspectiva teórica, Daniel Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional al sostener que la capacidad para reconocer, comprender y regular las propias emociones resulta tan relevante como las habilidades intelectuales tradicionales. Posteriormente, Mayer et al. (2004) profundizaron esta noción al definir la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades para percibir, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. Paralelamente, Bisquerra (2009) propone que la educación emocional constituye un proceso educativo permanente cuyo objetivo consiste en desarrollar competencias emocionales que contribuyan al bienestar personal y social. Para este autor, la educación socioemocional no debe entenderse como una asignatura aislada, sino como un eje transversal presente en toda la experiencia educativa.

Complementariamente, el modelo desarrollado por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2024) identifica cinco grandes competencias socioemocionales: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma responsable de decisiones. Estas competencias permiten que los estudiantes desarrollen capacidades de convivencia, resolución pacífica de conflictos, pensamiento crítico y participación ciudadana, elementos indispensables para enfrentar las transformaciones sociales propias del siglo XXI.

Precisamente, uno de los principales desafíos contemporáneos consiste en responder a un contexto caracterizado por la aceleración tecnológica, la digitalización, la

incertidumbre laboral, la creciente diversidad cultural y las consecuencias psicológicas derivadas de la pandemia por COVID-19. Edgar Morin (1999) advertía que la educación del futuro debía preparar a las personas para enfrentar la complejidad y la incertidumbre, superando los modelos centrados exclusivamente en la transmisión de conocimientos. De manera similar, Martha Nussbaum (2010) sostiene que las democracias requieren ciudadanos capaces de desarrollar empatía, juicio crítico y comprensión intercultural, capacidades que dependen en gran medida de una adecuada formación socioemocional.

La evidencia internacional muestra que las políticas de educación socioemocional producen efectos positivos cuando se implementan de manera sistemática. En Finlandia, por ejemplo, el currículo nacional incorpora explícitamente competencias relacionadas con el bienestar, la convivencia y el aprendizaje colaborativo desde la educación inicial. Canadá, especialmente en la provincia de Ontario, ha desarrollado políticas orientadas al bienestar integral de los estudiantes, integrando la salud mental dentro del currículo escolar. Por su parte, Singapur complementa su reconocido rendimiento académico con programas obligatorios de educación del carácter y ciudadanía (*Character and Citizenship Education*), mientras que Australia ha fortalecido iniciativas nacionales centradas en la salud mental y el bienestar escolar mediante programas preventivos implementados en todos los niveles educativos. Estas experiencias comparadas coinciden en considerar que el desarrollo socioemocional constituye un componente estructural del sistema educativo y no un complemento accesorio.

En el caso de Chile, la relevancia de la educación socioemocional ha adquirido especial importancia durante los últimos años. La pandemia evidenció el aumento de problemas asociados a ansiedad, depresión, violencia escolar y deterioro de la convivencia, situación que motivó diversas iniciativas del Ministerio de Educación orientadas al fortalecimiento del bienestar socioemocional de las comunidades educativas. La Política Nacional de Convivencia Educativa, el Plan de Reactivación Educativa y los programas de apoyo al bienestar emocional han buscado integrar estas dimensiones al trabajo cotidiano de los establecimientos educacionales. Sin embargo, diversos estudios muestran que aún persisten importantes desafíos relacionados con la formación inicial y continua del profesorado, la disponibilidad de equipos multidisciplinarios, las brechas territoriales entre establecimientos urbanos y rurales, y la dificultad para incorporar la educación socioemocional de manera transversal en el currículo.

Asimismo, el contexto chileno presenta desafíos específicos derivados de la creciente diversidad cultural, la migración internacional, el incremento de estudiantes con necesidades educativas especiales y las persistentes desigualdades socioeconómicas. Estas condiciones exigen que la educación socioemocional promueva no solamente habilidades individuales de regulación emocional, sino también competencias vinculadas con la inclusión, la justicia social, la participación democrática y el respeto por los derechos humanos. En este sentido, la educación socioemocional debe contribuir a fortalecer comunidades escolares capaces de prevenir la violencia, favorecer el diálogo intercultural y construir climas escolares seguros y participativos.

En el siglo XXI, los principales desafíos de la educación socioemocional pueden sintetizarse en cuatro dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, la institucionalización curricular, evitando que estas competencias dependan únicamente de iniciativas aisladas de algunos docentes. En segundo lugar, la profesionalización del profesorado mediante programas permanentes de formación en competencias socioemocionales. En tercer lugar, el desarrollo de sistemas de evaluación que permitan valorar el progreso socioemocional sin reducirlo a indicadores meramente cuantitativos. Finalmente, resulta indispensable construir políticas públicas integrales que articulen educación, salud,

protección social y participación comunitaria, reconociendo que el bienestar emocional constituye una responsabilidad compartida entre la escuela, la familia y el Estado.

En consecuencia, la educación socioemocional representa uno de los mayores desafíos educativos del siglo XXI porque responde a transformaciones sociales que trascienden el ámbito escolar. Su desarrollo exige superar los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en el rendimiento académico para avanzar hacia una formación integral de la persona. En Chile, las políticas recientes muestran avances importantes, aunque todavía resulta necesario consolidar una implementación sistemática, equitativa y sostenible, aprendiendo de las experiencias internacionales que han demostrado que el bienestar emocional constituye una condición indispensable para alcanzar una educación inclusiva, democrática y de calidad. ■

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Plan de Reactivación Educativa*.

Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa*.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

CÓMO CITAR

Fredericksen Neira, A. (2026). Desafíos de la educación socioemocional en instituciones educativas. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 42–44.

HOW TO CITE

Fredericksen Neira, A. (2026). Desafíos de la educación socioemocional en instituciones educativas [Challenges of social-emotional education in educational institutions]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 42–44.

CORRESPONDENCIA

Alfredo Fredericksen Neira
alfredericksen@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 45–47
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Educación socioemocional y formación integral: vinculación en el bienestar y el desarrollo cognitivo del estudiante

Social-emotional education and integral training: Links to students' well-being and cognitive development

Sofía Guzmán Muñoz
Universidad Adventista de Chile, Chile
sofia.guzman@alu.unach.cl

Juan Carlos Andrés Alvear Ramírez
Universidad Adventista de Chile, Chile
juan.alvear@unach.cl

Palabras clave: formación integral; bienestar; desarrollo cognitivo; educación socioemocional.
Keywords: *integral education; well-being; cognitive development; social-emotional education.*

En la actualidad, los entornos educativos se han transformado en escenarios de alta complejidad, donde los estudiantes enfrentan presiones asociadas a los cambios tecnológicos y a la creciente exigencia académica (Miranda, 2022, como se citó en Conforme Puente et al., 2026). Frente a ello, la formación integral se posiciona como una necesidad que exige equilibrio entre el desarrollo intelectual y la madurez emocional. Las dificultades emocionales durante períodos de crisis personal no solo afectan el bienestar, sino que también pueden constituir barreras para la adquisición de conocimientos (Conforme Puente et al., 2026). Este ensayo sostiene que la educación socioemocional contribuye a la formación integral cuando articula competencias personales, relaciones pedagógicas seguras e innovaciones contextualizadas, sin reducir el bienestar a un instrumento del rendimiento.

El impacto formativo de la educación socioemocional puede comprenderse mediante cuatro pilares. En primer lugar, el autoconocimiento facilita que el estudiante identifique sus actitudes, fortalezas y debilidades, lo que tiende a favorecer una autoestima estable y una toma de decisiones responsable. Complementariamente, la autorregulación contribuye a la gestión de comportamientos y de la ansiedad, lo que podría propiciar un clima de convivencia armónica. Desde una dimensión interpersonal, la conciencia social promueve empatía y respeto hacia los demás. Finalmente, el trabajo en equipo fortalece el aprendizaje colaborativo e impulsa la circulación de saberes y emociones que potencian el crecimiento personal y académico. Estos pilares, descritos por Magna Coccio et al. (2026) en un contexto de formación docente rural, sugieren que el desarrollo socioemocional complementa de forma significativa el ámbito cognitivo, si bien su alcance efectivo depende de la adaptación a cada realidad educativa.

Desde una perspectiva psicológica, Andrade Salazar et al. (2020, p. 57) identificaron una relación directa entre las habilidades sociales y la calidad de las relaciones interpersonales, factores que se vinculan con la resolución de conflictos durante la adolescencia. Sin embargo, los autores enfatizan que el impacto

de estas destrezas no radica solo en su posesión, sino en la capacidad de superar la condición de incompetencia consciente, entendida como el reconocimiento de la importancia de una habilidad sin lograr aún implementarla en situaciones de crisis emocional. A partir de estos hallazgos, resulta aceptable inferir que la educación socioemocional podría actuar como factor protector al fortalecer las dinámicas entre pares y familias y favorecer la resiliencia frente a experiencias adversas, incluido el acoso escolar. No obstante, debido al carácter transversal y correlacional de estos hallazgos, corresponde interpretarlos como asociaciones y no como pruebas causales universales.

Asimismo, la formación integral se encuentra estrechamente vinculada al rol docente, el cual puede comprenderse a través del aprendizaje vicario de oposición. Bajo esta perspectiva, la forma en que el profesorado gestiona sus propias emociones sirve como modelo interpretativo para orientar el modo en que el alumnado afronta la frustración, el error y el conflicto. Para analizar esta dinámica, resulta pertinente asumir el enfoque de autoridad relacional propuesto por Magna Coccio et al. (2026) en su estudio sobre formación docente rural. Desde este marco, la

gestión basada en el miedo se desplaza hacia una conducción sustentada en el vínculo afectivo, los límites claros y la contención emocional. Esta noción de autoridad no busca eliminar la exigencia académica, sino proponer un entorno seguro y de respeto mutuo para el desarrollo de la convivencia y el aprendizaje.

La innovación pedagógica también puede potenciar la formación integral. Estrategias como la gamificación emocional, la atención plena y las tecnologías inmersivas ofrecen posibilidades para reducir la ansiedad, fortalecer la motivación y disminuir barreras para el aprendizaje (López Villamar et al., 2025). En este margen, Conforme Puente et al. (2026) reportaron que, en una muestra exploratoria de 30 estudiantes, la percepción favorable sobre estas dinámicas alcanzó una media de 4,8 sobre 5, equivalente a un 95 % de valoración positiva en la motivación manifestada. Si bien este dato situado no es generalizable ni constituye una prueba de impacto causal, ilustra la relevancia de examinar la relación entre motivación, bienestar y disposición cognitiva para aprender. Al integrar teoría y afectividad mediante metodologías activas, la diversidad en el aula puede transformarse en una oportunidad para desarrollar empatía e inclusión.

No obstante, innovar no significa adoptar herramientas de manera automática. Su integración efectiva requiere considerar las disparidades en el acceso equitativo y la necesidad de criterios pedagógicos claros (López Villamar et al., 2025). En este sentido, asegurar una infraestructura tecnológica equitativa resulta indispensable para alcanzar una verdadera justicia educativa, evitando que la innovación quede restringida a contextos socioeconómicos privilegiados. Asimismo, al resguardar la salud mental de la comunidad escolar, la institución no solo optimiza el aprendizaje, sino que interviene de manera oportuna en la prevención de riesgos psicosociales, tales como la violencia escolar y la sobrecarga laboral docente. Del mismo modo, resultaría reduccionista valorar las emociones únicamente en función de su impacto en el rendimiento académico. La formación integral reconoce el bienestar como un fin educativo y humano valioso por derecho propio, además de su posible contribución al aprendizaje.

En conclusión, la educación socioemocional constituye un componente relevante de la formación integral en el siglo XXI. A lo largo de este ensayo se ha examinado cómo el fortalecimiento del autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social y el trabajo en equipo se articula con un rol docente sustentado en la autoridad relacional y con metodologías innovadoras bien contextualizadas. La conjunción de estos tres ejes no solo favorece el aprendizaje, sino que contribuye directamente a la prevención de riesgos psicosociales y a la promoción de la justicia educativa mediante entornos escolares seguros e inclusivos. Sin embargo, para que estos avances sean sostenibles, se

requiere superar la brecha digital, asegurar la formación continua del profesorado y evitar la sobrecarga laboral docente. Comprender el bienestar socioemocional como parte del núcleo pedagógico y humano permite consolidar un modelo educativo de calidad sin reducir la afectividad a un mero instrumento ni atribuirle efectos universales que la evidencia empírica disponible aún no permite generalizar. ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Conforme Puente, F. K., Jaya Conforme, D. E., Guevara Berrones, M. R. y Cagua Ortiz, M. A. (2026). Fortalecimiento de la educación socioemocional y bienestar estudiantil: impacto en el aprendizaje. *Boletín Científico Ideas y Voces*, *6*(1). https://doi.org/10.60100/bciv.v6i1.285

López Villamar, N. I., Alvarado Murillo, M. M., Plúas Berruz, M. I. y Ortiz Pérez, K. A. (2025). Educación socioemocional en la escuela del futuro: innovación pedagógica para el bienestar y la inclusión. *Sage Sphere International Journal*, *2*(2), 1–23. https://doi.org/10.63688/wa1hfy27

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., Sobarzo Ruíz, R. A. y Mora Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

CÓMO CITAR

Guzmán Muñoz, S. y Alvear Ramírez, J. C. A. (2026). Educación socioemocional y formación integral: vinculación en el bienestar y el desarrollo cognitivo del estudiante. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 45–47.

HOW TO CITE

Guzmán Muñoz, S., & Alvear Ramírez, J. C. A. (2026). Educación socioemocional y formación integral: vinculación en el bienestar y el desarrollo cognitivo del estudiante [Social-emotional education and integral training: Links to students' well-being and cognitive development]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 45–47.

CORRESPONDENCIA

Sofía Guzmán Muñoz
sofia.guzman@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 48–50
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Habilidades socioemocionales para el siglo XXI

Social-emotional skills for the 21st century

Millaray Lissette Hernández Calabrano
Universidad Adventista de Chile, Chile
millaray.hernandez@alu.unach.cl

Frances Stephano Goicochea García
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0006-5822-7074
frances.goicochea@unach.cl

Palabras clave: habilidades socioemocionales; siglo XXI; aprendizaje; bienestar.
Keywords: *social-emotional skills; 21st century; learning; well-being.*

Las convergencias y divergencias de la educación socioemocional han enfrentado el desafío de responder a las necesidades de una sociedad cada vez más compleja, diversa y cambiante. En este contexto, la educación socioemocional ha adquirido una relevancia creciente al promover el desarrollo de habilidades relacionadas con el conocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, favoreciendo tanto el bienestar personal como las relaciones interpersonales. Según Álvarez (2020), la educación socioemocional tiene como propósito que las personas aprendan a gestionar adecuadamente sus emociones, fortaleciendo la convivencia y la colaboración con otros.

Por otra parte, la incorporación de este enfoque en los sistemas educativos ha generado distintas perspectivas respecto a sus objetivos y alcances. Mientras que algunos autores destacan su contribución al bienestar integral y al desarrollo humano, otros cuestionan que, en ocasiones pueda incluir intereses instrumentales vinculados al rendimiento y adaptación social. A partir de estas perspectivas surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales convergencias y divergencias de la educación socioemocional para el siglo XXI y qué implicancias tienen en la formación integral de los estudiantes? Así pues, este artículo reflexiona en torno a su importancia en la formación integral de los estudiantes universitarios y los desafíos que implica en la educación actual.

La educación socioemocional ha adquirido una gran importancia en el siglo XXI debido a que la formación de los estudiantes ya no se limita únicamente al conocimiento académico. Dado que actualmente se reconoce la necesidad de desarrollar habilidades que permitan comprender, expresar y regular las emociones, así como relacionarse de manera adecuada con otras personas. En este sentido, diferentes autores coinciden en que la educación debe promover el desarrollo integral de los estudiantes, considerando tanto los aspectos cognitivos como emocionales.

Una de las principales convergencias entre los distintos enfoques de educación socioemocional es la importancia que se le otorga al bienestar personal y social. Tal como señala, Alvarez (2020), que la educación socioemocional busca favorecer el autoconocimiento, la regulación emocional y la construcción de relaciones saludables. De igual manera, Reynoso (2023) comparte ideas similares, ya que destaca que las emociones influyen directamente en la

calidad de vida de las personas, por lo que aprender a reconocerlas y gestionarlas resulta fundamental para enfrentar los desafíos cotidianos. Asimismo, Magna et al. (2026) afirman que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral de las personas y se organizan en cuatro pilares: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social y trabajo en equipo. Estos elementos permiten que los estudiantes conozcan mejor sus emociones y desarrollen empatía hacia los demás y colaboren de manera positiva.

Por otra parte, existen divergencias respecto a la forma en que se entiende la educación emocional. Mientras algunos enfoques la consideran una herramienta para el bienestar integral, la empatía y el crecimiento personal, otros se relacionan con la necesidad de preparar a las personas para responder de manera eficiente a las demandas sociales y laborales de la actualidad. Estas diferencias generan debates, ya que se discute cuál debería ser el objetivo principal de la educación socioemocional. Así como señalan, Alvarez (2020), que las habilidades sociales ayudan a las personas a enfrentar diferentes contextos. Esto permite comprender que la educación socioemocional no solo beneficia a los estudiantes en el ámbito académico, sino también en distintos espacios de su vida cotidiana. El desarrollo de estas habilidades favorece la comunicación, la resolución de conflictos y la adaptación a diversos contextos sociales.

En consecuencia, la educación socioemocional representa un aporte significativo para la educación. Aunque existen distintas miradas respecto de sus propósitos y formas de aplicación, autores como Jorquera-Zapata et al. (2026) coinciden con la idea de que las emociones desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje, el bienestar y las relaciones interpersonales. Por ello, su incorporación en los procesos educativos resulta necesaria para formar personas capaces de desenvolverse de una manera equilibrada y responsable en una sociedad que cada vez es más compleja.

Así pues, la educación socioemocional ha adquirido una importancia relevante en los contextos educativos actuales, ya que permite complementar la formación académica con el desarrollo de habilidades necesarias para la vida social y personal. A lo largo de esta reflexión se pudo observar que existen diversas perspectivas sobre su implementación, pero también importantes puntos de encuentro entre los distintos autores analizados. Estos destacan que las emociones constituyen un pilar fundamental para la comprensión del aprendizaje, debido a la estrecha relación existente entre los procesos cognitivos y emocionales.

Entre las principales convergencias resalta la idea de que las emociones influyen directamente en el aprendizaje, el bienestar y las relaciones interpersonales. Mientras que, las divergencias se relacionan con los propósitos que se atribuyen a este enfoque. Así algunos autores resaltan su contribución al desarrollo humano y el bienestar personal, otros enfatizan su utilidad para responder a las demandas laborales del mundo actual. Sin embargo, a pesar de estas diferencias, resulta evidente que las competencias socioemocionales aportan herramientas valiosas para la convivencia, la resolución de problemas y la construcción de relaciones saludables. ■

Referencias

Alvarez, E., (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, *11*(20), 388–408. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023

Jorquera-Zapata, L., Jiménez-Villena, C. M. y Gutiérrez-Cubillos, F. M. (2026). De la lógica a la emoción: la disonancia entre el currículum y el cerebro en la educación primaria. *Boletín de Reflexiones Educativas CIMEC*, *5*(6), 25–30. https://doi.org/10.5281/zenodo.20683886

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., Sobarzo Ruíz, R. A. y Mora Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia Y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Reynoso Angulo, V. M. (2023). La construcción de la agenda pública: la educación socioemocional en organismos internacionales. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *1*(94), 173–192. https://doi.org/10.28928/ri/942023/aot3/reynosoangulov

CÓMO CITAR

Hernández Calabrano, M. L. y Goicochea García, F. S. (2026). Habilidades socioemocionales para el siglo XXI. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 48–50.

HOW TO CITE

Hernández Calabrano, M. L., & Goicochea García, F. S. (2026). Habilidades socioemocionales para el siglo XXI [Social-emotional skills for the 21st century]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 48–50.

CORRESPONDENCIA

Millaray Lissette Hernández Calabrano
millaray.hernandez@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 51–53
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Inteligencia artificial y salud mental escolar: oportunidades y desafíos para el apoyo socioemocional en la educación chilena

Artificial intelligence and school mental health: Opportunities and challenges for social-emotional support in Chilean education

Ismael Contreras
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0007-1881-8256
ismaelcontreras@alu.unach.cl

Felipe Retamal Acevedo
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0000-0003-2264-0239
feliperetamal@unach.cl

Palabras clave: inteligencia artificial; salud mental escolar; apoyo socioemocional; Chile.
Keywords: *artificial intelligence; school mental health; social-emotional support; Chile.*

La crisis de salud mental en las comunidades educativas chilenas ha dejado de ser una preocupación aislada para convertirse en un desafío del sistema escolar. Manifestaciones como la ansiedad, la depresión y los conflictos graves de convivencia afectan el bienestar de los estudiantes y docentes.A pesar de los avances normativos en inclusión y convivencia escolar, expresados en la Ley N.º 20.536, la Ley N.º 20.845 y la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030, los recursos humanos continúan siendo insuficientes frente al aumento de las necesidades de apoyo socioemocional. La escasez de recursos humanos y el tiempo limitado para intervenir representan obstáculos relevantes para la implementación efectiva de acciones de salud mental escolar en Chile (Rojas-Andrade et al., 2018).

En esta brecha de atención, la inteligencia artificial (IA) aparece como una herramienta emergente para apoyar la gestión socioemocional en las escuelas. Lejos de sustituir el rol del orientador o del docente, la tecnología puede entenderse como un recurso complementario que facilite la detección temprana y la organización de procesos de apoyo. Por tanto, la pregunta fundamental no es si la máquina reemplazará a las personas, sino cómo los algoritmos pueden contribuir a aliviar parte de la carga operativa que hoy enfrentan las comunidades educativas. Los modelos de aprendizaje profundo aplicados al procesamiento de datos multimodales han evidenciado un desempeño prometedor en la detección temprana de indicadores de depresión, ansiedad y estrés psicológico.

La evidencia reciente sugiere que los sistemas de IA basados en procesamiento de lenguaje natural y biosensores alcanzan precisiones de entre el 78% y el 92% en tareas de detección de distrés psicológico y ansiedad (Yeasmin et al., 2025). Más que un diagnóstico autónomo, la IA podría constituirse en un sistema de apoyo para la toma de decisiones educativas, que facilite la gestión de la información y la asignación eficiente de acompañamiento. Para el ecosistema escolar, estas herramientas podrían contribuir a priorizar casos que

requieren una evaluación más exhaustiva. Su valor no radica en reemplazar la relación educativa ni el juicio profesional, sino en ofrecer información complementaria que facilite intervenciones más oportunas y contextualizadas.

En esta misma línea, Flores et al. (2023) emplearon técnicas de aprendizaje profundo multitarea para el diagnóstico del trastorno depresivo a partir de características faciales temporales, alcanzando una precisión de 0,87. Sin embargo, el verdadero desafío no es tecnológico, sino educativo. La incorporación de herramientas basadas en IA en el ámbito socioemocional exige preguntarnos qué tipo de apoyo queremos ofrecer a nuestros estudiantes y bajo qué principios éticos deseamos implementarlo. En esta línea, su efectividad dependerá de la capacidad de las comunidades educativas para integrarlas priorizando el resguardo de la dignidad y la privacidad.

No obstante, la incorporación de la inteligencia artificial en la realidad educativa chilena exige una reflexión crítica sobre las desigualdades presentes en nuestras aulas. No todos los estudiantes se relacionan ni se benefician de la misma manera de las herramientas digitales. Según Bohnert y Gracia (2023), los adolescentes de nivel socioeconómico bajo tienden a verse más perjudicados por el uso de dispositivos digitales. En consecuencia, resulta difícil asumir que la IA constituye, por sí sola, una solución a los desafíos socioemocionales que enfrentan las escuelas.

Por otro lado, no se puede desconocer el temor frente a la caja negra de los modelos de IA, el cual es comprensible y, en cierta medida, necesario. Ningún sistema basado en IA puede sustituir la empatía genuina, el juicio profesional ni la complejidad de las relaciones humanas que sustentan los procesos educativos. Por ello, el desafío ético consiste en definir con claridad los límites y comprender que son recursos complementarios de apoyo psicopedagógico. Por ejemplo, Brocki et al. (2023) desarrollaron Serena, un chatbot de acompañamiento en salud mental vinculado a la búsqueda de ayuda psicológica.

El avance en la educación básica en Chile dependerá de un modelo híbrido. Por un lado, al automatizar tareas repetitivas de monitoreo, gestión de información y derivación inicial, así se puede aliviar la sobrecarga de los equipos de convivencia. Splett (2013) manifiesta que una de las dificultades o barreras son la gran cantidad de trabajo administrativo o sobrecarga en las evaluaciones de los alumnos. Ello permite destinar más tiempo a la escucha ante situaciones complejas, el acompañamiento oportuno de estudiantes en situación de vulnerabilidad o la construcción colaborativa de estrategias de inclusión en el aula. La IA no llega para sustituir el cuidado humano, sino para proporcionar herramientas que fortalezcan la capacidad de respuesta de las comunidades educativas. En este sentido, serán las políticas públicas y la formación inicial docente las encargadas de convertir un puente hacia una educación más equitativa y no en una barrera que profundice el aislamiento y las desigualdades presentes en nuestras escuelas. ■

Referencias

Bohnert, M. y Gracia, P. (2023). Digital use and socioeconomic inequalities in adolescent well-being: Longitudinal evidence on socioemotional and educational outcomes. *Journal of Adolescence*, *95*(6), 1179–1194. https://doi.org/10.1002/jad.12193

Flores, R., Shrestha, A., Tlachac, M. y Rundensteiner, E. A. (2023, December). *Multi-task learning using facial features for mental health screening*. In 2023 IEEE International Conference on Big Data (BigData) (pp. 4881–4890). IEEE. https://doi.org/10.1109/BigData59044.2023.10386191

Rojas-Andrade, R. M. y Leiva, L. (2018). La salud mental escolar desde la perspectiva de profesionales chilenos. *Psicoperspectivas*, *17*(2), 151–162. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1101

Splett, J. W., Fowler, J., Weist, M. D., McDaniel, H. y Dvorsky, M. (2013). The critical role of school psychology in the school mental health movement. *Psychology in the Schools*, *50*(3), 245–258. https://doi.org/10.1002/pits.21677

Yeasmin, S., Semi, M. M. A., Rony, M. K. K., Das, S., Sabeena, A. A., Rahman, R., Biswas, B., Ahmed, F. y Hossain, A. (2025). Artificial intelligence for mental health monitoring: A solution for digital behavioral health care and education—An umbrella review. *Health Science Reports*, *9*(1), e71703. https://doi.org/10.1002/hsr2.71703

CÓMO CITAR

Contreras, I. y Retamal Acevedo, F. (2026). Inteligencia artificial y salud mental escolar: oportunidades y desafíos para el apoyo socioemocional en la educación chilena. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 51–53.

HOW TO CITE

Contreras, I., & Retamal Acevedo, F. (2026). Inteligencia artificial y salud mental escolar: oportunidades y desafíos para el apoyo socioemocional en la educación chilena [Artificial intelligence and school mental health: Opportunities and challenges for social-emotional support in Chilean education]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 51–53.

CORRESPONDENCIA

Ismael Contreras
ismaelcontreras@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 54–56
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Las habilidades socioemocionales como eje de las interacciones humanas en los contextos educativos

Social-emotional skills as the axis of human interactions in educational contexts

Francesca Dominique Magna Coccio
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0003-9518-5465
francescamagna@alu.unach.cl

Benjamín Andrés Muñoz Díaz
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0009-7514-0968
benjaminmunozd@alu.unach.cl

Rodrigo Sobarzo-Ruiz
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0000-0001-6208-8093
rodrigosobarzo@unach.cl

Palabras clave: habilidades socioemocionales; interacción; convivencia; formación docente.
Keywords: *social-emotional skills; interaction; coexistence; teacher education.*

Las personas construyen su identidad y aprenden a convivir en relación con los demás. Estas interacciones comienzan en la familia y se amplían en la educación inicial, básica, media y superior, donde convergen emociones y expectativas diversas (Escobar Muñoz et al., 2026). Educar no se limita a transmitir conocimientos, sino que también forma capacidades para comunicarse y resolver tensiones sin deteriorar los vínculos. Este ensayo sostiene que las habilidades socioemocionales constituyen el eje de las interacciones humanas en los contextos educativos cuando dejan de ser contenidos aislados y se convierten en prácticas enseñadas, ejercitadas y modeladas coherentemente por la comunidad a lo largo del ciclo formativo.

Las habilidades socioemocionales (HSE) permiten reconocer y regular estados emocionales, comprender necesidades ajenas, establecer relaciones respetuosas y tomar decisiones ajustadas al contexto. La literatura coincide en dimensiones como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social y el trabajo en equipo (Magna Coccio et al., 2026). Estas capacidades operan articuladamente: reconocer una emoción tiene escaso alcance si no conduce a regular la respuesta, considerar otras perspectivas y elegir una conducta pertinente. Así, el valor educativo de las HSE no radica solo en definirlas, sino en vincular comprensión emocional y acción responsable ante situaciones reales.

Los establecimientos han dejado de comprenderse como instancias exclusivas de promoción de un aprendizaje cognitivo. El enfoque integral reconoce que la motivación, el sentido de pertenencia y la convivencia condicionan la forma de aprender. Sin desplazar el rigor académico, la educación socioemocional favorece que el estudiantado afronte la frustración, solicite ayuda, colabore y persevere. Esta integración demanda experiencias pedagógicas que vinculen reflexión, interacción y toma de

decisiones con el currículum, sin reservar lo emocional para actividades ocasionales o crisis (Miño Chiappino, 2026).

La diferencia entre poseer una habilidad y utilizarla es visible en la adolescencia. Andrade Salazar et al. (2020) observaron, en una institución educativa de Risaralda, que nueve de cada diez adolescentes presentaban buenas habilidades sociales, pero solo siete de cada diez las implementaban. Aunque los datos provienen de una muestra situada y no deben generalizarse sin cautela, ilustran una brecha: disponer de un repertorio social no garantiza activarlo frente a conflictos de autoridad, autoestima, timidez o aceptación social. La formación debe ofrecer oportunidades para transferir lo aprendido a decisiones concretas, pues conocer la comunicación asertiva difiere de sostenerla cuando una relación significativa se encuentra bajo tensión.

Las demandas formativas cambian en cada etapa, pero el aprendizaje mantiene continuidad. En la educación inicial, el acompañamiento adulto ayuda a nombrar emociones, esperar turnos y reparar daños. Durante la educación básica, la ampliación del grupo de pares exige negociar reglas, cooperar y afrontar desacuerdos sin exclusión. En la educación media, identidad y autonomía intensifican los desafíos de pertenencia, presión social y autoridad. En la educación superior, estas capacidades sostienen la autorregulación, el trabajo colaborativo y las responsabilidades profesionales. Por tanto, las HSE no constituyen una intervención circunscrita a la infancia, sino un aprendizaje progresivo que se complejiza con las demandas de cada contexto.

Esta continuidad depende del modelamiento conductual. Según la teoría del aprendizaje social de Bandura, se aprende observando e imitando comportamientos y respuestas emocionales significativas (como se cita en Pérez Rodríguez et al., 2026). En la institución, la manera en que los adultos escuchan, establecen límites, reconocen un error o median un conflicto comunica cómo convivir. Existe una contradicción formativa cuando se solicita empatía al estudiantado, pero se responde al desacuerdo mediante la descalificación. Docentes, asistentes, profesionales de apoyo y equipos directivos comparten, por ello, la responsabilidad de alinear el discurso institucional con prácticas cotidianas de autorregulación, respeto y reparación.

Convertir las HSE en el eje de las interacciones exige una estrategia institucional, no iniciativas desconectadas. Esta puede integrar enseñanza del vocabulario emocional, análisis de situaciones, escucha activa, aprendizaje cooperativo, mediación y reflexión sobre las decisiones. La psicoeducación para estudiantes y adultos debe complementarse con oportunidades para practicar, recibir retroalimentación y volver a intentar una respuesta. Asimismo, los acuerdos de convivencia requieren criterios compartidos entre aula, equipos de apoyo y gestión directiva, de modo que una conducta no reciba mensajes contradictorios. La coherencia transforma la interacción cotidiana en experiencia formativa y permite transferir la habilidad más allá de una actividad programada.

La evidencia asocia la promoción de las HSE con mejores relaciones interpersonales, bienestar emocional, participación académica y prevención de conflictos escolares (Escobar Muñoz et al., 2026; Pérez Rodríguez et al., 2026). Sin embargo, estos beneficios no surgen automáticamente. Su alcance depende de la continuidad, la preparación de quienes implementan y la pertinencia de las estrategias. Evaluar implica observar no solo si el estudiantado identifica conceptos, sino también si regula respuestas, dialoga, coopera y repara vínculos en situaciones auténticas. Esta mirada evita reducir las HSE a una consigna y las sitúa como una dimensión verificable de la cultura educativa.

En síntesis, las habilidades socioemocionales son el eje de las interacciones humanas en los contextos educativos porque articulan el mundo interno con la convivencia: permiten comprender lo que se siente y convertir esa comprensión en una respuesta respetuosa. Esta tesis no se cumple con su incorporación al

currículum, sino cuando la institución reduce la distancia entre saber y actuar. La evidencia sobre adolescencia confirma la relevancia de esa distancia, mientras las etapas educativas demuestran que su desarrollo demanda práctica sostenida, retroalimentación y oportunidades de transferencia.

La responsabilidad corresponde a la comunidad educativa en su conjunto. Los adultos no solo facilitan aprendizajes socioemocionales; también los encarnan al ejercer la autoridad, gestionar sus emociones y reparar conflictos. A medida que el estudiantado asume nuevos roles, reproduce o transforma los modelos observados, por lo que esta formación constituye un proceso continuo entre generaciones. Consolidarla como principio pedagógico e institucional permite avanzar desde intervenciones reactivas hacia una convivencia deliberadamente formativa, donde cada interacción contribuya al bienestar, al aprendizaje y a relaciones humanas capaces de sostener la diferencia. ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Escobar Muñoz, R. J., Cuellar Vargas, S., Cumpa Argote, R. N. y Santacruz Revilla, S. W. (2026). Habilidades socioemocionales en contextos educativos: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, *6*(14), 930–948. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v6i14.368

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., Sobarzo Ruíz, R. A. y Mora Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Miño Chiappino, J. (2026). Educación socioemocional y metodologías activas para el siglo XXI: La redefinición de una agenda global en dos programas educativos en la provincia de Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives*, *34*. https://doi.org/10.14507/epaa.34.9535

Pérez Rodríguez, N. G., Yaguana Pacheco, M. J., Iza Changoluisa, L. M., Merino Sanguano, E. L., Morales Luna, D. C. y Loja Caló, V. L. (2026). El desarrollo de habilidades socioemocionales y su efecto en la prevención de conflictos escolares en Educación General Básica. *Prospherus*, *3*(1), 385–405. https://doi.org/10.63535/bdn83256

CÓMO CITAR

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A. y Sobarzo-Ruiz, R. (2026). Las habilidades socioemocionales como eje de las interacciones humanas en los contextos educativos. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 54–56.

HOW TO CITE

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., & Sobarzo-Ruiz, R. (2026). Las habilidades socioemocionales como eje de las interacciones humanas en los contextos educativos [Social-emotional skills as the axis of human interactions in educational contexts]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 54–56.

CORRESPONDENCIA

Francesca Dominique Magna Coccio
francescamagna@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 57–59
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI

Convergences and divergences of social-emotional education in the 21st century

Marlenis Marisol Martínez Fuentes
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0000-0002-5926-599X
marlenis.martinez@profe.umc.cl

Omar Andrés Rojas Muñoz
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0009-0007-7654-8418
omarrojasmunoz21@gmail.com

Palabras clave: educación socioemocional; convergencias; formación integral; escuela.
Keywords: *social-emotional education; convergences; integral education; school.*

La educación contemporánea se desarrolla en un escenario marcado por la diversidad, la transformación tecnológica, los cambios culturales y el aumento de las demandas de bienestar emocional en la escuela. Por ello, la educación socioemocional se ha consolidado como un componente esencial para comprender cómo aprenden, conviven y se desarrollan las personas en los contextos educativos actuales (Delgado et al., 2025). Su relevancia radica en que no solo busca fortalecer habilidades individuales como la autorregulación, la empatía o la toma de decisiones, sino también promover colectividades educativas más inclusivas, participativas y humanas. Sin embargo, su implementación no está exenta de tensiones, dado que existen convergencias en torno a su importancia, pero también divergencias respecto de su definición, alcance, aplicación y evaluación.

En términos generales, existe un consenso en que la educación socioemocional promueve el bienestar integral, la convivencia y la formación de estudiantes capaces de afrontar responsablemente los desafíos personales y sociales. Desde enfoques humanistas, constructivistas e inclusivos, se reconoce que las emociones influyen en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales. A pesar de ello, existen diferencias conceptuales: algunas perspectivas priorizan el desarrollo de competencias emocionales individuales, mientras que otras enfatizan su dimensión social, cultural y ética (Campos et al., 2025). Desde esta perspectiva, la neurodiversidad amplía esta visión al reconocer que existen diversas formas de sentir, aprender y relacionarse, promoviendo prácticas pedagógicas basadas en la inclusión y el respeto por la diversidad.

Asimismo, la incorporación de la educación socioemocional en los centros educativos evidencia tanto coincidencias como tensiones entre el discurso pedagógico y la realidad escolar. Entre las principales convergencias, destaca el reconocimiento de que la escuela debe asumir un rol activo en la formación emocional del estudiantado, debido a que el desarrollo académico no puede separarse del bienestar personal y social. No obstante, las divergencias aparecen al momento de traducir este principio en prácticas concretas.

Lo antes planteado, conduce a una realidad que permite demostrar que la educación socioemocional aún ocupa un lugar secundario

dentro de numerosas instituciones educativas, situación que limita el desarrollo integral de los educandos. A ello se suma la dificultad de evaluar procesos emocionales de manera objetiva, el riesgo de reducir la educación socioemocional a actividades aisladas y la persistencia de culturas escolares que aún privilegian el rendimiento para un efectivo bienestar. En consecuencia, el principal desafío consiste en integrar esta dimensión de forma transversal, sostenida y coherente con el Proyecto Educativo Institucional.

Por otra parte, el rol de los actores educativos refleja una convergencia en torno a la idea de que la responsabilidad del desarrollo socioemocional no recae en un solo profesional, sino en una red de apoyo articulada. Los docentes cumplen un rol central porque son quienes sostienen la interacción cotidiana con los escolares y pueden generar climas de aula basados en el respeto, la confianza, la colaboración y la participación (Dediego et al., 2026). Los psicólogos educacionales, por su parte, aportan desde la evaluación, la orientación y la intervención especializada en situaciones que afectan el bienestar emocional o la convivencia escolar. Los equipos de apoyo interdisciplinario complementan este trabajo mediante estrategias de acompañamiento, prevención y derivación.

De igual manera, existen divergencias en la delimitación de funciones, en la coordinación entre profesionales y en el grado de reconocimiento institucional que cada actor recibe. En muchos casos, el profesorado asume tareas socioemocionales sin contar con suficiente respaldo pedagógico-técnico, mientras que los equipos especializados enfrentan limitaciones de tiempo, recursos o articulación con el aula. Por ello, fortalecer el trabajo colaborativo resulta indispensable para que la educación socioemocional tenga un impacto real y sostenido.

En consecuencia, existe consenso en que la educación socioemocional contribuye al bienestar, la convivencia y el aprendizaje, al fortalecer habilidades como la empatía, la resiliencia, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos. Además, impulsa la motivación escolar, el sentido de pertenencia y la prevención de la exclusión y la violencia. No obstante, sus resultados dependen de la calidad de su implementación, el compromiso institucional y las estrategias empleadas. Cuando se integra de manera transversal al currículo y a la cultura escolar, potencia significativamente el desarrollo integral del estudiantado.

En resumen, en una sociedad diversa y cambiante, la educación socioemocional se consolida como una herramienta indispensable para construir, comunidades educativas más inclusivas y formar ciudadanos capaces de convivir con respeto, empatía, compromiso y responsabilidad. Más que constituir una contradicción, estas convergencias y divergencias representan una oportunidad para fortalecer políticas y prácticas educativas que integren el desarrollo socioemocional como un componente permanente de la formación integral. Sumado, a la comprensión que trabajamos con seres humanos sensibles con situaciones familiares diversas y que ameritan que en aula de clase se potencie el diálogo, la tolerancia y la resiliencia mediante estrategias pedagógicas que integren la gestión emocional como un eje clave en la formación de los estudiantes. ■

Referencias

Campos, M., Gallon, D., Orrala, D. y Angulo, G. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación básica: fundamentos, enfoques y prácticas pedagógicas. *Polo del Conocimiento*, *10*(7), 1–25. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9941

Delgado Ríos, C. J., Alvarado Sánchez, A. S., Orozco Ocaña, C. P. y Guaita Artieda, K. L. (2025). Desarrollo socioemocional en contextos educativos futuros mediante estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan la inclusión, el bienestar y la transformación escolar. *Revista Social Fronteriza*, *5*(3). https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)721

Yorleidy Dediego Cuesta, Carlos Duván López Monsalve y Miguel Ángel Cetina Hoyos (2026). Competencias socioemocionales del siglo XXI: Clave para el éxito académico en la educación contemporánea. *LÍNEA IMAGINARIA*, *3*(24). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v3i24.5803

CÓMO CITAR

Martínez Fuentes, M. M. y Rojas Muñoz, O. A. (2026). Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 57–59.

HOW TO CITE

Martínez Fuentes, M. M., & Rojas Muñoz, O. A. (2026). Convergencias y divergencias de la educación socioemocional en el siglo XXI [Convergences and divergences of social-emotional education in the 21st century]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 57–59.

CORRESPONDENCIA

Marlenis Marisol Martínez Fuentes
marlenis.martinez@profe.umc.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 60–62
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

La tríada socioemocional como eje de equidad: articulación relacional para una inclusión efectiva en los establecimientos educativos

The social-emotional triad as an axis of equity: Relational articulation for effective inclusion in schools

Benjamín Andrés Muñoz Díaz
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0009-7514-0968
benjaminmunozd@alu.unach.cl

Francesca Dominique Magna Coccio
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0003-9518-5465
francescamagna@alu.unach.cl

Rodrigo Sobarzo-Ruiz
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0000-0001-6208-8093
rodrigosobarzo@unach.cl

Palabras clave: inclusión; equidad; habilidades socioemocionales; convivencia escolar.
Keywords: *inclusion; equity; social-emotional skills; school coexistence.*

La educación no se agota en la transmisión del currículum: también debe preparar al estudiantado para participar, convivir, tomar decisiones y afrontar de manera constructiva las tensiones de la vida escolar. Estas capacidades remiten a las habilidades socioemocionales (HSE), entendidas como recursos para el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social y el trabajo colaborativo. Su desarrollo favorece relaciones basadas en la empatía, la comunicación y la asertividad, condiciones para el bienestar y la inclusión (Cedeño et al., 2022; Magna et al., 2026). Desde esta perspectiva, se sostiene que la equidad escolar depende de una tríada socioemocional en la que estudiante, docente y psicólogo educativo actúan de manera interdependiente.

Esta articulación adquiere relevancia en contextos educativos complejos, donde conocer normas o identificar emociones no garantiza una respuesta adecuada ante el conflicto. En la adolescencia, las habilidades sociales se relacionan con la forma de afrontar dificultades interpersonales y de aceptación social (Andrade et al., 2020). Por ello, el desafío no consiste solamente en enseñar conceptos socioemocionales, sino en reducir la distancia entre saber qué hacer y disponer de recursos para actuar en situaciones reales. Cuando esa transferencia no se produce, la educación socioemocional queda limitada a un discurso valórico sin incidencia suficiente en la convivencia cotidiana.

Las HSE no aparecen espontáneamente con la madurez; requieren oportunidades sistemáticas para ser practicadas, retroalimentadas y transferidas. El aula debe convertirse, por tanto, en un espacio seguro donde el estudiantado pueda reconocer sus estados emocionales, expresar necesidades, considerar otras perspectivas y reparar los efectos de sus decisiones. Este proceso lo posiciona como agente activo

de la convivencia y no como receptor pasivo de normas. La inclusión comienza cuando cada estudiante dispone de apoyos para participar y aprender sin que sus diferencias sean interpretadas de inmediato como déficits individuales.

En este proceso, el profesorado transforma la intención formativa en experiencia cotidiana. Su función no se limita a contener episodios críticos, sino que comprende enseñar explícitamente estrategias de autorregulación, modelar formas respetuosas de afrontar la tensión, facilitar el diálogo y ofrecer retroalimentación sobre las relaciones. La evidencia obtenida con docentes en formación muestra que el vínculo afectivo puede constituirse en una forma de autoridad relacional y en un recurso estratégico para la gestión del aula (Magna et al., 2026). De esta manera, el docente actúa como mediador y referente socioemocional, pues sus respuestas contribuyen a legitimar determinadas formas de comunicación, participación y cuidado.

Esta mediación cuestiona la separación entre lo académico y lo afectivo. Las emociones no compiten con el aprendizaje, sino que condicionan la motivación, la participación y el sentido de la experiencia educativa. En consecuencia, gestionar el clima de aula no representa una tarea complementaria, sino una dimensión de la calidad pedagógica y de la inclusión. Una escuela que exige rendimiento sin atender las condiciones emocionales y relacionales en que se aprende corre el riesgo de convertir la diversidad en desventaja y el conflicto en exclusión (López et al., 2025).

Sin embargo, situar al docente en el centro de la experiencia socioemocional no significa responsabilizarlo por toda dificultad. La formación, el tiempo de coordinación y el respaldo institucional son indispensables para evitar que la inclusión dependa exclusivamente de su voluntad. En este punto, la acción docente debe articularse con el psicólogo educativo, cuya contribución adquiere valor cuando fortalece las capacidades de la comunidad y no cuando sustituye la tarea pedagógica.

La transformación de la convivencia exige revisar el lugar asignado a la psicología en la escuela. Los modelos centrados en la derivación, la clasificación diagnóstica y la atención individual pueden fragmentar las respuestas institucionales y desconectar al profesional de la realidad del aula. Además, las regulaciones, la burocracia, la sobrecarga y la distancia respecto del profesorado afectan la identidad y la agencia profesional de las psicólogas escolares (Ojeda, 2025). Frente a estas tensiones, el psicólogo educativo debe desempeñar una función preventiva, consultiva y sistémica: analizar patrones relacionales, asesorar al profesorado, colaborar en el diseño de apoyos y promover decisiones que eviten patologizar las diferencias.

Este desplazamiento no supone abandonar la atención especializada cuando es necesaria, sino integrarla en una estrategia institucional. Mediante el asesoramiento colaborativo y una relación horizontal con los equipos docentes, la psicología educativa puede contribuir a anticipar barreras, construir respuestas compartidas y acompañar procesos de co-regulación. Así, la intervención deja de activarse únicamente frente a la crisis y se incorpora a la planificación de la convivencia, fortaleciendo al profesorado y al estudiantado y reduciendo la fragmentación entre lo pedagógico y lo psicosocial (Magna et al., 2026; Ojeda, 2025).

La tríada socioemocional adquiere sentido cuando funciona como una red coordinada y no como la coexistencia de tres actores. El estudiante aporta su experiencia, necesidades y participación; el docente observa, media y convierte las HSE en prácticas pedagógicas; y el psicólogo analiza los factores relacionales e institucionales, asesora y articula apoyos. Ello permite transformar situaciones individuales en aprendizajes colectivos y decisiones institucionales. La corresponsabilidad distribuye las tareas sin diluirlas y ofrece una base justa para responder a la diversidad.

En definitiva, la equidad y la inclusión no se consolidan únicamente mediante políticas, diagnósticos o intervenciones aisladas, sino a

través de una arquitectura relacional que sostenga la vida cotidiana de la escuela. Esto exige superar tres reducciones: entender al estudiante como receptor de apoyos, al docente como único responsable del clima escolar y al psicólogo como especialista separado del aula. Cuando los tres actores comparten propósitos, información pertinente y estrategias preventivas, las HSE dejan de ser una respuesta ocasional ante el conflicto y se convierten en una política formativa transversal. La tríada socioemocional constituye, de este modo, un eje de justicia educativa porque permite anticipar barreras, fortalecer la participación y transformar el cuidado en una responsabilidad institucional permanente. ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas, J. D. R. y Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, *14*(4), 466–474. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3068

López Villamar, N. I., Alvarado Murillo, M. M., Plúas Berruz, M. I. y Ortiz Pérez, K. A. (2025). Educación socioemocional en la escuela del futuro: innovación pedagógica para el bienestar y la inclusión. *Sage Sphere International Journal*, *2*(2), 1–23. https://doi.org/10.63688/wa1hfy27

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., Sobarzo Ruíz, R. A. y Mora Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Ojeda Valenzuela, O. A. (2025). Identidad de psicólogas escolares frente a la derivación estudiantil en contextos urbano y rural: micropolítica escolar y yo dialógico. *Revista Enfoques Educacionales*, *22*(3), 158–182. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.82481

CÓMO CITAR

Muñoz Díaz, B. A., Magna Coccio, F. D. y Sobarzo-Ruiz, R. (2026). La tríada socioemocional como eje de equidad: articulación relacional para una inclusión efectiva en los establecimientos educativos. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 60–62.

HOW TO CITE

Muñoz Díaz, B. A., Magna Coccio, F. D., & Sobarzo-Ruiz, R. (2026). La tríada socioemocional como eje de equidad: articulación relacional para una inclusión efectiva en los establecimientos educativos [The social-emotional triad as an axis of equity: Relational articulation for effective inclusion in schools]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 60–62.

CORRESPONDENCIA

Benjamín Andrés Muñoz Díaz
benjaminmunozd@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 63–65
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Psicólogo educacional y formación socioemocional docente en establecimientos públicos de enseñanza media

The school psychologist and teachers' social-emotional training in public secondary schools

Martina Isidora Muñoz Sandoval
Universidad Adventista de Chile, Chile
martina.munoz@alu.unach.cl

Nathan Alejandro Rojas Jiménez
Universidad Adventista de Chile, Chile
nathan.rojas@alu.unach.cl

Juan Carlos Andrés Alvear Ramírez
Universidad Adventista de Chile, Chile
juan.alvear@unach.cl

Palabras clave: psicología educacional; formación docente; enseñanza media; escuela pública.
Keywords: *school psychology; teacher training; secondary education; public school.*

La educación del siglo XXI enfrenta el desafío de fomentar una formación integral que no solo considere la adquisición de conocimientos teóricos, sino que incorpore el desarrollo de competencias socioemocionales como un ámbito fundamental del proceso educativo. En los establecimientos públicos de educación media, se observan desafíos relacionados con la implementación de estrategias de formación socioemocional, las que en muchas ocasiones son abordadas principalmente por el cuerpo docente. Aunque los profesores desempeñan un papel esencial en la convivencia escolar y en el acompañamiento formativo, persisten brechas en su preparación para abordar necesidades emocionales vinculadas con los cambios cognitivos, afectivos y sociales de la adolescencia.

Frente a esta problemática, se propone que la integración del psicólogo educacional en establecimientos públicos de enseñanza media contribuye al fortalecimiento de las competencias socioemocionales del equipo docente y a la mejora continua del quehacer pedagógico. Su incorporación aporta a los establecimientos educativos mediante la enseñanza de estrategias de regulación emocional al cuerpo docente, fortaleciendo la convivencia escolar y aportando al desarrollo de una educación integral que responda a las necesidades del estudiantado de enseñanza media.

Las exigencias actuales han ampliado el rol del profesorado, que actúa como orientador y facilitador del aprendizaje y participa activamente en la atención de diversas necesidades estudiantiles. En este contexto, el profesorado requiere desarrollar competencias socioemocionales que le permitan fortalecer su desempeño pedagógico e implementar estrategias orientadas a responder de manera efectiva a las necesidades de sus estudiantes. Andrade Salazar et al. (2020) postulan que las habilidades sociales se relacionan con la calidad de los vínculos interpersonales y con la forma en que los adolescentes enfrentan conflictos. Por su parte, Magna Coccio et al. (2026) describen

cómo el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social y el trabajo en equipo adquieren sentido durante la práctica docente. Estas contribuciones refuerzan la necesidad de acompañar al profesorado, sin sustituir su función pedagógica, para responder estratégicamente a las demandas emocionales del aula.

En Chile, la educación transita hacia un enfoque en el que el aprendizaje académico se vincula con el desarrollo de actitudes que favorecen la convivencia. La Política Nacional de

Convivencia Educativa sostiene que el proceso formativo surge de la interacción entre enseñanza y aprendizaje y que todos los espacios del establecimiento ofrecen oportunidades para aprender a convivir (Ministerio de Educación de Chile, 2025). En este contexto, los docentes y las unidades técnico-pedagógicas cumplen un papel central en la gestión curricular y en la enseñanza de habilidades que favorecen la convivencia, lo que evidencia la importancia del trabajo colaborativo con profesionales especializados.

Con el propósito de responder a esta necesidad, la asignatura de Orientación propone actividades para fortalecer el aprendizaje socioemocional e integrar estas competencias en otros espacios curriculares (Ministerio de Educación de Chile, 2021). Si bien la asignatura de Orientación constituye un espacio significativo para promover estas competencias, su impacto depende del trabajo conjunto entre psicólogos, docentes, equipos de convivencia y unidades técnico-pedagógicas. La mirada especializada del psicólogo educacional puede contribuir al diseño de planes de orientación, al análisis de necesidades institucionales y al asesoramiento del profesorado.

El trabajo colaborativo entre el psicólogo educacional y los miembros de la comunidad educativa permite fortalecer las respuestas estratégicas frente a las necesidades del estudiantado. Desde un modelo preventivo, el psicólogo planifica estrategias de promoción de habilidades socioemocionales y el diseño de acciones que favorezcan la convivencia escolar. Del mismo modo, la coordinación y comunicación constante con docentes facilita la identificación oportuna de factores que influyen en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. De esta manera, la intervención del psicólogo educacional trasciende la atención de casos individuales y contribuye al fortalecimiento de las capacidades pedagógicas, favoreciendo un ambiente escolar basado en la colaboración y la promoción del desarrollo integral de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, el psicólogo educacional asume un rol colaborativo con la comunidad escolar y el profesorado, participando en la evaluación, el fortalecimiento y la mejora de las prácticas pedagógicas desde una comprensión sistémica de los fenómenos educativos, que considera la interacción de los distintos factores que influyen en el aprendizaje, en lugar de centrarse únicamente en las dificultades individuales del estudiantado (Figueroa-Céspedes et al., 2020). En este sentido, se considera que su labor también implica generar espacios de acompañamiento orientados al fortalecimiento de las competencias profesionales y socioemocionales de los docentes, identificando las necesidades institucionales para diseñar estrategias de apoyo, ofrecer herramientas que faciliten el abordaje de situaciones complejas en el aula y contribuir al mejoramiento continuo de la práctica educativa.

La incorporación de este profesional también presenta tensiones. Una expectativa exclusivamente clínica puede convertirlo en responsable de “corregir” estudiantes. Además, la falta de recursos, tiempo o confianza puede limitar el trabajo colaborativo. Por ello, el psicólogo no debería reemplazar la responsabilidad docente ni actuar de manera aislada. Su integración requiere funciones delimitadas, resguardo ético, coordinación institucional y espacios periódicos de reflexión sobre la práctica. De esta manera, el apoyo especializado puede ampliar las capacidades de la comunidad educativa sin psicologizar problemas que también poseen dimensiones pedagógicas y sociales.

A modo de conclusión, los desafíos educativos del siglo XXI evidencian que las

competencias socioemocionales son esenciales para la formación integral. Aunque el profesorado desempeña un papel fundamental, su preparación inicial no siempre proporciona estrategias suficientes para responder a las demandas relacionadas con la convivencia y la regulación

emocional presentes en el contexto escolar. En este contexto, la incorporación del psicólogo educacional en establecimientos públicos de enseñanza media representa una medida pertinente para asesorar al cuerpo docente y diseñar intervenciones orientadas al bienestar de estudiantes y profesores. Su participación puede favorecer prácticas pedagógicas más efectivas y ambientes que articulen desarrollo académico y bienestar emocional. Para consolidar este aporte, se requieren programas de acompañamiento, funciones claras y colaboración permanente con los equipos educativos, de modo que la presencia del psicólogo fortalezca, y no sustituya, las competencias del profesorado. ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C. y Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: Aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Límite (Arica)*, *15*. https://doi.org/10.4067/s0718-50652020000100205

Magna Coccio, F. D., Muñoz Díaz, B. A., Sobarzo Ruíz, R. A. y Mora Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Aprendizaje socioemocional: propuestas para el desarrollo de competencias socioemocionales en el espacio de Orientación y para ser integradas en otras asignaturas*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-256275_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *La convivencia se enseña y se aprende: oportunidades curriculares para el desarrollo de la dimensión formativa*. Cartilla 1 de la Política Nacional de Convivencia Educativa. División de Educación General. https://culturaeducativa.mineduc.gob.cl/wp-content/uploads/2025/12/Cartilla-1-1.pdf

CÓMO CITAR

Muñoz Sandoval, M. I., Rojas Jiménez, N. A. y Alvear Ramírez, J. C. A. (2026). Psicólogo educacional y formación socioemocional docente en establecimientos públicos de enseñanza media. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 63–65.

HOW TO CITE

Muñoz Sandoval, M. I., Rojas Jiménez, N. A., & Alvear Ramírez, J. C. A. (2026). Psicólogo educacional y formación socioemocional docente en establecimientos públicos de enseñanza media [The school psychologist and teachers' social-emotional training in public secondary schools]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 63–65.

CORRESPONDENCIA

Martina Isidora Muñoz Sandoval
martina.munoz@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 66–68
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Desafíos en la incorporación de la educación socioemocional en instituciones educativas chilenas

Challenges in incorporating social-emotional education in Chilean educational institutions

Paola Ponce Bolado
Universidad Católica del Norte, Chile
https://orcid.org/0009-0005-1484-0929
paola.ponce@ucn.cl

Palabras clave: educación socioemocional; política pública; desigualdad; formación docente.
Keywords: *social-emotional education; public policy; inequality; teacher education.*

La educación socioemocional es hoy un eje prioritario en las ciencias de la educación en Chile, evidenciando un giro paradigmático hacia la integración de la afectividad en la praxis pedagógica. Esta transformación responde a demandas sociales que exigen situar la seguridad emocional y el bienestar en el núcleo del aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el rol docente trasciende la instrucción cognitiva; este implica resignificar el acto educativo para formar ciudadanos capaces de convivir armónicamente, manifestar apoyo mutuo y consolidar relaciones humanas estables dentro de entornos diversos y cambiantes. No obstante, la incorporación efectiva de esta dimensión en el sistema escolar chileno se encuentra limitada por la falta de una política pública articulada que responda a las necesidades del profesorado y promueva una validación cultural que reconozca lo emocional como un componente tan indispensable como el desarrollo cognitivo.

En primer lugar, el desafío más complejo radica en la fragmentación del sistema educativo chileno, cuya injusticia estructural condiciona directamente la calidad de las iniciativas implementadas. Las instituciones ubicadas en entornos de alta vulnerabilidad social suelen concentrar niveles elevados de estrés crónico, violencia y desregulación emocional. En contraste, los centros educativos con mayores recursos económicos logran diseñar y sostener estrategias de bienestar profesional para sus equipos docentes. Esta profunda desconexión perpetúa las inequidades existentes en el territorio nacional y restringe la posibilidad de que el desarrollo socioemocional sea garantizado como un derecho universal para todos los estudiantes, transformándolo en un privilegio supeditado al origen socioeconómico de la comunidad.

Asimismo, las implicancias para el diseño de políticas públicas en este ámbito demandan la transición hacia modelos de apoyo integral que muestren sensibilidad frente a las particularidades territoriales y socioculturales de cada comunidad. Es indispensable evitar estrategias parceladas que invisibilicen la complejidad de la experiencia escolar cotidiana. Un obstáculo

crítico en este escenario se vincula con la formación inicial y continua del profesorado. A pesar de ciertos avances curriculares en las carreras de educación, la dimensión emocional suele abordarse de manera tangencial o como un simple aditamento de las asignaturas tradicionales. Frente a la sobrecarga administrativa y las presiones evaluativas del sistema, los docentes carecen de herramientas teóricas y prácticas para gestionar sus propias respuestas afectivas, lo que debilita el modelaje relacional en el aula.

Por consiguiente, la cultura escolar tradicional se erige como una barrera que requiere un cambio de paradigma urgente. Históricamente, las escuelas chilenas han priorizado el rendimiento académico estandarizado y la disciplina punitiva por sobre la libre expresión y la convivencia. Los programas socioemocionales deben estructurarse bajo la lógica de una pedagogía del cuidado y del vínculo, transformando el aula en un espacio de reconocimiento mutuo. Esta transformación exige reevaluar las prácticas de calificación, los estilos de liderazgo directivo y los canales de comunicación entre docentes, estudiantes y familias. Como señala Bisquerra (2020), el bienestar emocional de una comunidad escolar no florece en entornos autoritarios o competitivos, sino que requiere una infraestructura relacional cimentada en la colaboración activa, la escucha empática y la resolución pacífica de los conflictos.

Finalmente, las tecnologías digitales introducen un vector complejo en la configuración afectiva de los estudiantes contemporáneos. La hiperconectividad y la exposición continua a plataformas virtuales generan nuevas formas de interacción social, pero también escenarios de notable fragilidad emocional. Las instituciones escolares deben asumir la responsabilidad de alfabetizar emocionalmente en entornos virtuales, promoviendo la autorregulación y el pensamiento crítico frente al consumo digital. Este componente resulta vital para constituir una ciudadanía capaz de desenvolverse en entornos tecnificados sin deshumanizar los vínculos esenciales. Atender estos desafíos morales y políticos implica reconocer que el conocimiento técnico no es el único motor del aprendizaje y que educar las emociones aporta significativamente para la construcción de valores, identidad y una convivencia verdaderamente democrática.

En síntesis, la implementación de la educación socioemocional en las aulas chilenas requiere superar barreras estructurales y formativas a través de un enfoque sistémico. Solo mediante políticas inclusivas, formación docente reflexiva y comunidades orientadas hacia el bienestar común será posible avanzar hacia un modelo educativo que entrelace equitativamente el pensamiento, el sentimiento y la convivencia, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa, compasiva y solidaria. ■

Referencias

Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. 4ta Edición. Editorial Desclée de Brouwer.

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2021). *Aprendizaje socioemocional: Programa VALORAS: Estrategias de educación emocional para la convivencia escolar*. Ediciones UC.

CÓMO CITAR

Ponce Bolado, P. (2026). Desafíos en la incorporación de la educación socioemocional en instituciones educativas chilenas. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 66–68.

HOW TO CITE

Ponce Bolado, P. (2026). Desafíos en la incorporación de la educación socioemocional en instituciones educativas chilenas [Challenges in incorporating social-emotional education in Chilean educational institutions]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 66–68.

CORRESPONDENCIA

Paola Ponce Bolado
paola.ponce@ucn.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 69–71
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Educación socioemocional: el desafío de su integración en las instituciones educativas latinoamericanas

Social-emotional education: The challenge of its integration in Latin American educational institutions

Edison Rafael Revilla Herman
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
https://orcid.org/0009-0005-5113-365X
edison.revilla@profe.umc.cl

Palabras clave: aprendizaje socioemocional; América Latina; salud docente; evaluación.
Keywords: *social and emotional learning; Latin America; teacher health; assessment.*

La incorporación del aprendizaje socioemocional (Social and Emotional Learning: SEL) en las instituciones educativas latinoamericanas representa una de las transformaciones pedagógicas más ambiciosas actualmente. Es un desafío que no debe perder de vista la esencia de favorecer en el estudiante la autoconciencia, autorregulación, empatía y toma de decisiones responsables en contextos sociales saludables. La SEL, es prioritaria en un contexto global marcado por la volatilidad, la aceleración tecnológica (empleo de las TIC y la IA) y la creciente vulnerabilidad en la salud mental infantojuvenil. En otras palabras, la escuela ya no puede limitarse a la mera transmisión de contenidos disciplinares. Hoy ya no basta con enseñar matemáticas, historia o ciencias. Los estudiantes necesitan aprender a manejar sus emociones, convivir bien y cuidar su salud mental. El problema es que decir "vamos a enseñar emociones en la escuela" es muy fácil, pero llevarlo a la práctica real es sumamente difícil.

El imperativo ético y pedagógico enfrenta profundas resistencias estructurales. La concepción primigenia de las competencias socioemocionales como habilidades de procesamiento afectivo y autorregulación cognitiva (Salovey y Mayer, 1990) colisiona frecuentemente con la rigidez de sistemas educativos diseñados bajo paradigmas industrializados, en el cual, se premia tradicionalmente, en la escuela solo las notas y la memoria. Ver las emociones se ha considerado algo "secundario" o una pérdida de tiempo.

Sin embargo, la realidad: si un estudiante está ansioso, triste o abrumado, su cerebro no aprende igual. Las emociones son el piso sobre el cual se construye el aprendizaje, como demuestran metanálisis contemporáneos de amplio alcance en la literatura más actualizada sobre las intervenciones SEL (Cipriano et al., 2023). El principal desafío inicial radica, por tanto, en superar la conceptualización marginal o accesoria de las emociones en la cultura escolar para posicionarlas como el andamiaje constitutivo de todo proceso formativo.

Figura 1. Desafíos de la integración de la educación socioemocional en las instituciones educativas latinoamericanas.



Fuente: Imagen de autoría propia mediada con IA.

Nota. Elaboración propia con asistencia de inteligencia artificial (2026).

Por otro lado, la preparación, la competencia emocional y la salud laboral del cuerpo docente es prioritaria; por tanto, la implementación exitosa de programas socioemocionales no depende exclusivamente de la prescripción curricular, sino de la agencia personal y el sentido de autoeficacia que el profesorado posea para modelar y gestionar dinámicas emocionales complejas en el aula (Bandura, 1997). Desafortunadamente, se le pide al docente que sea empático, paciente y que enseñe calma a los niños, pero el profesor está estresado, sobrecargado y al borde del colapso (*burnout*).

La realidad: "nadie puede dar lo que no tiene". Si no se cuida primero la salud mental y la formación del profesorado, el programa va a fracasar. Tal como sostienen las investigaciones actuales más influyentes sobre la competencia socioemocional del profesorado, un docente sobrecargado y emocionalmente exhausto difícilmente podrá generar el clima de aula seguro y reflexivo que el aprendizaje socioemocional requiere (Jennings, 2019). De este modo, exigir la enseñanza de habilidades emocionales sin antes procurar la formación continua, el soporte institucional y el cuidado de la salud mental de los propios educadores constituye una incongruencia sistémica que compromete la viabilidad de cualquier reforma educativa.

De igual forma, la evaluación de las competencias socioemocionales emerge como un terreno controversial caracterizado por el riesgo del reduccionismo e instrumentalización. Tradicionalmente, la arquitectura de la inteligencia emocional presuponía la capacidad de identificar, comprender y regular estados afectivos como variables medibles y orientadas al logro personal (Goleman, 1995). No obstante, trasladar este enfoque al ámbito escolar mediante pruebas estandarizadas o métricas punitivas distorsiona la naturaleza holística del desarrollo humano. La investigación socio-

(alumnos y profesores) es la base indispensable para que exista un verdadero aprendizaje (Se recomienda ver a continuación mapa conceptual, a manera de síntesis realizado con apoyo de la IA). ■

Referencias

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M. y Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of intervention studies. *Child Development*, *94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Jennings, P. A. (2019). *The trauma-sensitive classroom: Building resilience with compassionate teaching*. W. W. Norton.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P2AC-5E2B-C874

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

CÓMO CITAR

Revilla Herman, E. R. (2026). Educación socioemocional: el desafío de su integración en las instituciones educativas latinoamericanas. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 69–71.

HOW TO CITE

Revilla Herman, E. R. (2026). Educación socioemocional: el desafío de su integración en las instituciones educativas latinoamericanas [Social-emotional education: The challenge of its integration in Latin American educational institutions]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 69–71.

CORRESPONDENCIA

Edison Rafael Revilla Herman
edison.revilla@profe.umc.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 72–74
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Educar en contextos de alta vulnerabilidad: cuidar a quienes cuidan como condición de la educación socioemocional

Educating in highly vulnerable contexts: Caring for caregivers as a condition for social-emotional education

Liliana Marcela Santander Arancibia
Fundación Hogar de Cristo, Chile
https://orcid.org/0009-0003-8208-098X
lsantander@hogardecristo.cl

Palabras clave: bienestar docente; vulnerabilidad; cuidado; educación parvularia.
Keywords: *teacher well-being; vulnerability; care; early childhood education.*

En el discurso educativo contemporáneo, la educación socioemocional se ha consolidado como un eje prioritario para el desarrollo integral de niños y niñas. Aprender a convivir, autorregularse y construir vínculos significativos aparece como una meta transversal de los sistemas educativos. Sin embargo, persiste una tensión poco abordada: la distancia entre su relevancia discursiva y las condiciones reales en que se intenta sostener en los contextos educativos.

Tal como plantea Bisquerra (2003), la educación emocional debe entenderse como un proceso continuo que articula lo cognitivo y lo afectivo en el desarrollo humano. No obstante, en contextos de alta vulnerabilidad social, esta definición resulta insuficiente si no se consideran las condiciones materiales, relacionales e institucionales en que transcurre el proceso educativo. En estos escenarios, educar implica mucho más que enseñar: significa sostener, contener y otorgar estabilidad en medio de realidades marcadas por la incertidumbre.

En la práctica, la educación socioemocional no ocurre como una intervención aislada ni como un conjunto de actividades planificadas. Se manifiesta en la vida cotidiana del aula: en la acogida, en la respuesta frente a la desregulación, en la consistencia de las rutinas y en la calidad del vínculo pedagógico. En contextos de alta vulnerabilidad, estos elementos no son complementarios, sino la base que posibilita el aprendizaje.

Aquí emerge una paradoja crítica. Mientras se promueve la educación socioemocional como prioridad, no siempre se resguardan las condiciones necesarias para su desarrollo efectivo. Intervenciones descontextualizadas, sobrecarga laboral, fragmentación de tareas y dinámicas institucionales poco articuladas afectan directamente la estabilidad emocional del aula. En estos contextos, la predictibilidad y la coherencia no son deseables: son condiciones mínimas de bienestar.

La evidencia es clara: el bienestar docente impacta directamente en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Organismos como

UNESCO (2022) han enfatizado que la educación socioemocional no puede instalarse sin considerar el bienestar del sistema en su conjunto, especialmente de quienes sostienen el proceso educativo. Este punto instala un giro clave en la discusión: no basta con centrar la mirada en los estudiantes, es imprescindible ampliar el foco hacia los equipos educativos.

Desde esta perspectiva, resulta necesario transitar desde una comprensión instrumental de la educación socioemocional hacia una mirada sistémica. No es posible formar habilidades emocionales en entornos que no resguardan las condiciones emocionales de los adultos. La coherencia entre discurso y práctica deja de ser una aspiración metodológica para transformarse en una exigencia ética.

El concepto de desgaste profesional docente refuerza esta reflexión. El *burnout*, entendido como un estado de agotamiento emocional, desmotivación y pérdida de sentido en el trabajo, impacta no solo en el bienestar individual, sino también en la calidad de las interacciones pedagógicas. En contextos de alta vulnerabilidad, donde las demandas emocionales son mayores, este fenómeno adquiere especial relevancia.

Frente a este escenario, surge la necesidad de avanzar hacia la construcción de sistemas de cuidado en las comunidades educativas. El bienestar docente no puede entenderse únicamente desde lo individual, sino como el resultado de una interacción dinámica entre factores personales, relacionales, institucionales y sociales. Esta mirada multifocal permite comprender que el cuidado es una responsabilidad colectiva.

En este sentido, los equipos educativos deben ser reconocidos no solo como comunidades de aprendizaje, sino también como comunidades de cuidado. La evidencia muestra que los climas escolares nutritivos caracterizados por respeto, colaboración y confianza son determinantes clave en los procesos educativos y en el bienestar de quienes participan en ellos.

Sin embargo, estos climas no se construyen espontáneamente; requieren intencionalidad, tiempo y condiciones organizacionales adecuadas.

Aquí se instala un punto crítico: la educación socioemocional no puede seguir pensándose como una política declarativa si no se revisan las condiciones estructurales en que se implementa. No basta con incorporar programas o capacitaciones; es necesario repensar la organización del trabajo educativo, los tiempos, los liderazgos y las formas de relación institucional. De lo contrario, se corre el riesgo de sostener un discurso que, en la práctica, se vuelve inviable.

Cuidar a quienes cuidan no es un gesto complementario, es una condición para el aprendizaje. En contextos de alta vulnerabilidad, esta afirmación adquiere un carácter urgente. No es posible promover el bienestar de los niños y niñas en entornos que no resguardan el bienestar de los adultos que los educan.

En conclusión, la educación socioemocional en el siglo XXI enfrenta un desafío que trasciende lo pedagógico. Se trata de avanzar hacia una coherencia sistémica que sitúe el bienestar en el centro de las comunidades educativas. Reconocer el rol de los equipos, proteger sus condiciones de trabajo y construir culturas de cuidado no es solo una estrategia, es una decisión ética. Solo desde allí será posible que la educación socioemocional deje de ser un discurso y se transforme en una experiencia real y sostenida en los contextos más necesitados. ■

Referencias

Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *32*(3), 447–466. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28806

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Ministerio de Educación y Fundación Chile. (2022). *Bienestar y salud laboral de los equipos educativos: Estrategias desde la gestión y el liderazgo*. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Bienestar-Salud-Laboral-Equipos-Educativos.Marzo2023.pdf

UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos*, *44*(177), 200–212. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072

CÓMO CITAR

Santander Arancibia, L. M. (2026). Educar en contextos de alta vulnerabilidad: cuidar a quienes cuidan como condición de la educación socioemocional. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 72–74.

HOW TO CITE

Santander Arancibia, L. M. (2026). Educar en contextos de alta vulnerabilidad: cuidar a quienes cuidan como condición de la educación socioemocional [Educating in highly vulnerable contexts: Caring for caregivers as a condition for social-emotional education]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 72–74.

CORRESPONDENCIA

Liliana Marcela Santander Arancibia
lsantander@hogardecristo.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 75–77
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Educación socioemocional: ¿una responsabilidad del docente o del psicólogo educacional?

Social-emotional education: A responsibility of the teacher or of the school psychologist?

Carmina Josefa Sepúlveda Pérez
Universidad Adventista de Chile, Chile
carminasepulveda@alu.unach.cl

Valeria Antonia Medina Vásquez
Universidad Adventista de Chile, Chile
valeriamedina@alu.unach.cl

Alexandra Soledad Cofré Fuentes
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0007-2946-8749
alexandracofre@unach.cl

Palabras clave: psicología educacional; rol docente; trabajo colaborativo; educación socioemocional.
Keywords: *school psychology; teacher role; collaborative work; social-emotional education.*

En los últimos años, la educación socioemocional se ha consolidado como una prioridad dentro de las políticas educativas nacionales e internacionales. Esta relevancia no responde a una moda pedagógica, sino a la persistencia de problemáticas escolares como la violencia entre pares, el acoso, el estrés académico y las dificultades para resolver conflictos de manera pacífica. El estudio de Andrade-Salazar et al. (2020) con adolescentes de una institución educativa de Risaralda aporta evidencia sobre este vínculo: un repertorio limitado de habilidades sociales se asocia directamente con la escalada de los conflictos propios de la etapa. Estas situaciones no solo afectan el bienestar psicológico, sino que repercuten en las oportunidades de aprendizaje y en el desarrollo personal y social.

En este escenario, los sistemas educativos han impulsado programas orientados a fortalecer las competencias socioemocionales como componente esencial de la formación integral: conciencia emocional y social, regulación de las emociones, autocontrol, toma de decisiones responsable y habilidades para establecer relaciones interpersonales asertivas. No obstante, la implementación de estas iniciativas ha dado origen a un debate respecto de quién debe asumir la responsabilidad principal de promoverlas: si corresponde al docente, al psicólogo educacional o a ambos. Este ensayo sostiene que la disyuntiva está mal planteada: responderla exige precisar qué función cumple cada profesional y bajo qué condiciones institucionales esa articulación resulta viable.

Los docentes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de estas habilidades, debido al contacto cotidiano que mantienen con los estudiantes y a las oportunidades que poseen para modelarlas durante el proceso educativo. Sin embargo, para ejercer ese rol no basta con reconocer la importancia de la educación socioemocional: se requiere formación específica y acompañamiento continuo. Si bien sería esperable que dicha preparación se iniciara en el pregrado, el estudio de caso de Hormazábal (2022) en una universidad pública chilena, basado en la percepción de profesoras

tituladas y estudiantes, muestra que la formación inicial docente aborda estas competencias de manera limitada, poco sistemática y, con frecuencia, indirecta.

Esta brecha se confirma al observar la experiencia de quienes se están formando. La investigación de Magna-Coccio et al. (2026), realizada con docentes en formación insertos en contextos educativos rurales, evidencia que estos reconocen la importancia de las habilidades socioemocionales para su futuro desempeño, pero manifiestan dificultades para incorporarlas en la práctica por la insuficiente preparación específica, las limitaciones institucionales y la falta de acompañamiento. El hallazgo desplaza el problema desde la voluntad individual del profesor hacia las condiciones estructurales que habilitan o impiden su trabajo: no se trata de docentes desinteresados, sino de docentes sin andamiaje.

Es en ese punto donde el psicólogo educacional adquiere una función que el docente no puede asumir. Figueroa-Céspedes et al. (2020) sostienen que la psicología educacional ha basado su quehacer en un paradigma clínico-rehabilitador, centrado en el diagnóstico y la derivación individual, lo que deja escaso margen para el desarrollo comunitario y la indagación colaborativa en la institución. Frente a ello, proponen resituar a este profesional como amigo crítico: un coinvestigador que promueve procesos reflexivos y acompaña al equipo docente en la revisión de sus propias prácticas. Esta lectura converge con Barraza López (2015), quien delimita como áreas de actuación del psicólogo escolar las habilidades sociales y emocionales, la convivencia y la salud mental, la inclusión y la gestión curricular de aula: todas de alcance institucional antes que individual.

Ahora bien, reconocer esa especialización no desplaza al docente del centro de la escena. El aula sigue siendo el espacio donde la regulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos se enseñan y, sobre todo, se modelan en la interacción cotidiana. La división del trabajo que se desprende es funcional y no jerárquica: el docente actúa como agente de implementación, mientras que el psicólogo educacional opera como articulador técnico que asesora, capacita y acompaña para que estas competencias se integren de forma sistemática a la práctica pedagógica y al proyecto educativo institucional.

En consecuencia, la pregunta por quién debe enseñar habilidades socioemocionales no se resuelve optando por uno de los dos profesionales, pero tampoco basta con responder que la responsabilidad es compartida. Enunciada sin más, esa fórmula suele traducirse en que nadie la asume: una tarea que pertenece a todos y no está asignada a nadie termina dependiendo de la disposición personal de quien decida hacerse cargo. La corresponsabilidad, así formulada, opera más como una declaración de principios que como una asignación efectiva de funciones dentro de la institución escolar.

Por ello, sostener la corresponsabilidad exige condiciones verificables: horas protegidas dentro de la jornada para el trabajo socioemocional, una formación inicial docente que incorpore estas competencias como contenido obligatorio y no electivo, y una definición explícita del rol del psicólogo educacional en el proyecto educativo institucional que lo sitúe como asesor de la práctica pedagógica y no solo como receptor de derivaciones. Mientras esas condiciones no se establezcan, la educación socioemocional seguirá siendo una declaración de principios en los documentos institucionales y una carga adicional para el docente. El desafío del siglo XXI no consiste en decidir de quién es la responsabilidad, sino en construir la arquitectura institucional que la haga exigible. ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una Institución Educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(3). https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070

Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C. y Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Límite (Arica)*, *15*. https://doi.org/10.4067/s0718-50652020000100205

Hormazábal Muñoz, V. A. (2022). Formación de profesores en inteligencia emocional ¿tiene chile una deuda en este ámbito?: un estudio de caso en una universidad pública, desde la percepción de profesoras tituladas y estudiantes. *Revista Enfoques Educacionales*, *19*(2), 79–102. https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67625

Magna-Coccio, F. D., Muñoz-Díaz, B. A., Sobarzo-Ruíz, R. A. y Mora-Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

CÓMO CITAR

Sepúlveda Pérez, C. J., Medina Vásquez, V. A. y Cofré Fuentes, A. S. (2026). Educación socioemocional: ¿una responsabilidad del docente o del psicólogo educacional?. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 75–77.

HOW TO CITE

Sepúlveda Pérez, C. J., Medina Vásquez, V. A., & Cofré Fuentes, A. S. (2026). Educación socioemocional: ¿una responsabilidad del docente o del psicólogo educacional? [Social-emotional education: A responsibility of the teacher or of the school psychologist?]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 75–77.

CORRESPONDENCIA

Carmina Josefa Sepúlveda Pérez
carminasepulveda@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 78–80
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

El vínculo como eje transformador: autoridad relacional en la gestión del conflicto escolar adolescente

The bond as a transforming axis: Relational authority in managing adolescent school conflict

Katalina Andrea Venegas Verdugo
Universidad Adventista de Chile, Chile
katalina.venegas@alu.unach.cl

Valentina Gómez Gómez
Universidad Adventista de Chile, Chile
valentina.gomez@alu.unach.cl

Alexandra Soledad Cofré Fuentes
Universidad Adventista de Chile, Chile
https://orcid.org/0009-0007-2946-8749
alexandracofre@unach.cl

Palabras clave: autoridad relacional; conflicto escolar; adolescencia; vínculo pedagógico.
Keywords: *relational authority; school conflict; adolescence; pedagogical bond.*

Con frecuencia, los fenómenos conductuales asociados a la etapa adolescente suelen ser minimizados y catalogados como respuestas unívocas de la edad. No obstante, este periodo se encuentra determinado por una trama compleja de factores interconectados y transformaciones biopsicosociales profundas. En este escenario, el aula se erige como un foco de tensiones derivadas tanto del desarrollo evolutivo de los estudiantes como de las dinámicas tradicionales de poder. Ante esta realidad, y en particular en la educación secundaria, donde la normativa de convivencia coexiste con prácticas disciplinarias punitivas, surge la necesidad imperativa de replantear el papel del docente y de los equipos de apoyo en la gestión de las crisis de convivencia.

En efecto, las tensiones en el espacio educativo constituyen manifestaciones directas de los desafíos propios de la adolescencia. Durante esta transición, los jóvenes experimentan conflictos internos ligados a la configuración de la autoestima, la demanda de autonomía frente a las figuras institucionales y la búsqueda de filiación y aceptación entre pares. Esta relación cuenta con respaldo empírico: en un estudio desarrollado con adolescentes de una institución educativa de Risaralda, Andrade-Salazar et al. (2020) constataron que, cuando dichas necesidades socioemocionales no encuentran espacios de validación, decantan en conductas disruptivas o en tensiones con la autoridad. Existe, por tanto, una correlación directa entre el repertorio de habilidades sociales y la capacidad de resolver disputas de forma pacífica; sin embargo, esta competencia no emerge espontáneamente, sino que requiere un entorno escolar que la modele activamente.

Consecuentemente, la resolución efectiva de los conflictos escolares demanda una transición paradigmática: pasar de la autoridad jerárquica y punitiva hacia una autoridad

relacional, lo que exige delimitar las convergencias y divergencias en los roles del equipo profesional. Por un lado, el docente actúa como primer interventor en el clima de aula; en esta línea, León-Quinapallo et al. (2021), al analizar el vínculo entre clima de aula y rendimiento académico, sostienen que las actitudes proactivas y el liderazgo del educador optimizan el desempeño estudiantil al consolidar un espacio percibido como seguro. Por otro lado, el psicólogo educacional opera como estratega clínico-comunitario que diseña acciones transversales complementarias a la labor pedagógica. Ambos convergen en un punto que la literatura subraya: como plantean Moreno-Quinto et al. (2023) en su revisión sobre inteligencia emocional en el aula, esta constituye un componente sistémico que optimiza las relaciones simétricas, promueve el bienestar subjetivo y previene la cronificación de los conflictos.

Esta autoridad relacional propone que el respeto y la gestión del orden en el aula no emanan de la imposición formal del cargo, sino de la legitimidad del lazo afectivo construido entre el educador y el estudiante. De acuerdo con la investigación de Magna-Coccio et al. (2026), realizada con docentes en formación insertos en contextos educativos rurales, en escenarios de alta complejidad o vulnerabilidad las competencias socioemocionales trascienden la transferencia didáctica para convertirse en herramientas de supervivencia profesional y sostenibilidad pedagógica frente al desgaste institucional.

Por añadidura, la identidad profesional en estos entornos se forja mediante un aprendizaje vicario de oposición: los docentes en formación, al observar modelos de autoridad distantes, punitivos o desgastados por el *burnout*, configuran su ética profesional mediante el rechazo consciente de tales prácticas y optan por una pedagogía del cuidado. Este posicionamiento crítico permite asumir un rol reparatorio, garantizando que la escuela opere como un espacio de contención capaz de absorber la diversidad y regular los estados emocionales (Magna-Coccio et al., 2026; Moreno-Quinto et al., 2023).

Superar estas tensiones exige, por tanto, una profunda redefinición del profesionalismo docente y psicosocial, que sitúe la competencia emocional en el núcleo de la identidad del quehacer escolar. Educar es, en esencia, un acto ético de cuidado y acompañamiento. La resolución pacífica de los conflictos en el aula no depende de la rigidez normativa ni del endurecimiento de las sanciones, sino de la capacidad técnica y humana del profesional para ejercer una autoridad basada en el vínculo y en la validación afectiva de los estudiantes.

Ahora bien, sostener que el vínculo constituye el eje de la gestión del conflicto no equivale a desestimar el marco normativo ni a diluir los límites: la autoridad relacional no es ausencia de autoridad, sino su fundamentación en la legitimidad afectiva antes que en la potestad del cargo. Mientras la formación inicial docente y las políticas de convivencia sigan tratando la dimensión socioemocional como un contenido anexo, sin horas protegidas, el profesorado enfrentará el conflicto con las únicas herramientas disponibles: la sanción y el reglamento. Instalarla como estándar profesional exige decisiones institucionales concretas: tiempo no lectivo para la construcción de vínculo, supervisión clínica para los equipos psicosociales y una evaluación docente que reconozca la gestión del clima de aula como desempeño experto y no como atributo de personalidad. Sin esas condiciones, el vínculo seguirá siendo una virtud individual de algunos educadores y no lo que este ensayo defiende: una competencia profesional exigible y sostenida por el sistema. ■

Referencias

Andrade Salazar, J. A., Mendoza Vergara, M. F., Zapata Castrillón, K. T. y Sierra Monsalve, L. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una Institución Educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, *13*(25), 52–61. https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385

León Quinapallo, X. P., Mendoza Yépez, M. M. y Gilar Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: Apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, *26*(5 Edición Especial). https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10

Magna-Coccio, F. D., Muñoz-Díaz, B. A., Sobarzo-Ruíz, R. A. y Mora-Donoso, M. (2026). Experiencias de docentes en formación sobre la aplicación de habilidades socioemocionales en contexto educativo rural. *Ciencia y Educación*, *7*(2), 49–70. https://doi.org/10.5281/zenodo.18501423

Moreno Quinto, N. M., Roldán Paredes, B. F., Mena Moreno, I. M., Castillo López, M. E. y Rodriguez Barreiro, B. L. (2023). Inteligencia emocional en el aula: Una revisión de prácticas y estrategias para promover el bienestar estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 4731–4748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5683

CÓMO CITAR

Venegas Verdugo, K. A., Gómez Gómez, V. y Cofré Fuentes, A. S. (2026). El vínculo como eje transformador: autoridad relacional en la gestión del conflicto escolar adolescente. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 78–80.

HOW TO CITE

Venegas Verdugo, K. A., Gómez Gómez, V., & Cofré Fuentes, A. S. (2026). El vínculo como eje transformador: autoridad relacional en la gestión del conflicto escolar adolescente [The bond as a transforming axis: Relational authority in managing adolescent school conflict]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 78–80.

CORRESPONDENCIA

Katalina Andrea Venegas Verdugo
katalina.venegas@alu.unach.cl

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 81–83
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

La educación socioemocional del siglo XXI comienza con la conciencia histórica de quienes educan

Twenty-first-century social-emotional education begins with the historical consciousness of educators

Denise Lissette Vásquez Álvarez
Investigadora independiente, Chile
deniselis2610@gmail.com

Palabras clave: conciencia histórica; formación docente; educación socioemocional; Zemelman.
Keywords: *historical consciousness; teacher education; social-emotional education; Zemelman.*

Hoy por hoy, estamos en un mundo saturado de opiniones y de ruido en donde se ha normalizado escrolear, hacer las cosas rápido o cada vez más rápido, reaccionar de cualquier manera sin medir su impacto. Así, vivimos en una época caracterizada por la aceleración masiva, la sobreestimulación y el exceso de información, que afecta nuestra salud mental. Por doquier, hay personas sufriendo de depresión, ataques de pánico, alteración de estados de ánimo y, otras manifestaciones que distancian al ser humano de la alegría, del amor y de la posibilidad de habitar su propia conciencia.

Por eso, nos planteamos: ¿Cuál es el papel que desempeñan los docentes, psicólogos educacionales y equipos de apoyo en la promoción del desarrollo socioemocional del estudiantado? Esta situación nos lleva a resignificar el papel de los actores involucrados, ya que la educación socioemocional del siglo XXI comienza con la conciencia histórica de quienes acompañan este proceso. Para ello, la reflexión se hará siguiendo tres momentos: el paso del experto técnico al sujeto consciente; luego, la enseñanza desde el ser; y, finalmente, la necesidad de un nuevo horizonte educativo.

Del experto técnico al sujeto consciente

El análisis de una trayectoria profesional en las ciencias exactas puede presentar una desconexión crítica. En diversos casos, el desafío inicial frente a una industria no está en el dominio de la teoría ni en la disposición a estar frente a diferentes situaciones. El reto lo presenta el manejo emocional. Esta contradicción la plantea Zemelman (2011):

> ...en lugar de estar formando intelectuales capaces de colocarse frente a sus circunstancias y hacerse preguntas, lo que estamos haciendo en las mejores universidades es formar expertos, pero no intelectuales comprometidos con la problemática de sus respectivas sociedades en un sentido profundo. (p. 11)

Históricamente, el proceso formativo se ha enfocado en moldear expertos para la industria en cuanto a la resolución de problemas, empleo de ecuaciones, toma de decisiones bajo presión; sin embargo, el manejo emocional ha estado distante del proceso formativo. Es allí

donde emerge el pensamiento de este autor en cuanto a ser garantes de una conciencia histórica que permite integrar la racionalidad con la enseñanza desde el ser. En consecuencia, la socioemocionalidad aparece como expresión de esa conciencia histórica en el escenario en que tanto educadores como estudiantes sean "sujetos erguidos" ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Enseñar desde el Ser: una presencia sin ausencia

Al dar una mirada al ejercicio de la docencia, definitivamente, surgen interrogantes profundas. No se pone en duda si un profesional posee la capacitación cognitiva para dictar clases; la pregunta que dirige esta reflexión sería: ¿Se cuenta con la conciencia histórica necesaria para que el estudiante identifique y comprenda sus emociones?

Esta conciencia histórica contempla no solo la capacidad de comprender que nuestras acciones pasadas moldean la realidad actual, sino también la habilidad de estar presentes físicamente. Nos referimos a estar-con-todo-el-ser, de manera de interesarse por la narrativa del estudiante permitiendo que se forje una sinergia en el aula. En consecuencia, al enseñar desde el ser se abre un horizonte de respuestas porque el estudiante percibe una atmósfera humana y cálida que permite develar la raíz de las emociones de los estudiantes.

Con base en lo anterior, podemos enunciar que el ser de quien educa requiere conciencia histórica. Esto significa que saber-estar-ahí implica estar sumergido en una presencia sin ausencia que está presta a: (a) re-conocer lo que el estudiante transmite porque escucha detenidamente permitiendo ver la raíz de las acciones realizadas; (b) aprender a leer entre líneas porque "se dice lo que no se dice de lo que se dice"; (c) compartir estados de silencio que favorezcan que germine la respuesta; y, (d) enseñar desde el ser y no desde el ego.

Hacia un nuevo horizonte educativo

Lograr ese estado de conciencia histórica en el equipo pedagógico no es una quimera, es más bien, un propósito de vida de toda persona que esté al frente de un proceso educativo. La práctica docente permite divisar un horizonte de la razón emocional que permite a los actores involucrados generar una espiral ascendente hacia un estado socioemocional cónsono con una sociedad que reclama este cambio.

Desde esta perspectiva, resignificar el papel de quienes participan en el desarrollo socioemocional del estudiantado implica reconocer que: (a) el sistema educativo no puede continuar de espaldas a esta demanda social; (b) resulta imperante conocer el ser actual, un ser que cohabita con las ciencias, la vida y la tecnología; y (c) la educación socioemocional del siglo XXI requiere un equipo pedagógico con conciencia histórica que conecte su sensibilidad con el acto pedagógico. ■

Referencias

Zemelman, H. (2011). *El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina I*. Cuadernos Evalpost. Universidad de Oriente.

CÓMO CITAR

Vásquez Álvarez, D. L. (2026). La educación socioemocional del siglo XXI comienza con la conciencia histórica de quienes educan. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 81–83.

HOW TO CITE

Vásquez Álvarez, D. L. (2026). La educación socioemocional del siglo XXI comienza con la conciencia histórica de quienes educan [Twenty-first-century social-emotional education begins with the historical consciousness of educators]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 81–83.

CORRESPONDENCIA

Denise Lissette Vásquez Álvarez
deniselis2610@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 84–86
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Del miedo a equivocarse al miedo a ser detectado: educación socioemocional ante la inteligencia artificial generativa

From the fear of making mistakes to the fear of being detected: Social-emotional education in the face of generative artificial intelligence

Dionelio Jesús Moreno Villalobos
Universidad EAN, Colombia
https://orcid.org/0009-0006-8046-1123
djmorenov@universidadean.edu.co

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; integridad académica; detectores de IA; lenguas extranjeras.
Keywords: *generative artificial intelligence; academic integrity; AI detectors; foreign languages.*

Durante décadas, un temor persistente del estudiantado fue equivocarse: una idea confusa, un error gramatical, una fuente olvidada, una calificación baja. Hoy se suma un miedo más difícil de nombrar: que un trabajo auténtico sea señalado como producto de inteligencia artificial. En algunas aulas, el estudiante ya no solo se pregunta si aprendió, sino si su escritura parecerá «demasiado correcta» para ser considerada humana. El error, que antes concentraba la ansiedad académica, ha cedido terreno a la sospecha.

Este desplazamiento revela una dimensión poco explorada de la educación socioemocional. Solemos entenderla como un desarrollo individual: reconocer emociones, autorregularse, relacionarse y decidir con responsabilidad. Sin embargo, esas competencias no surgen en el vacío: dependen de las condiciones institucionales, de las formas de evaluar y del vínculo entre docentes y estudiantes. De poco sirve enseñar a gestionar la ansiedad si las prácticas educativas producen incertidumbre, vigilancia o temor a una acusación injusta. La evaluación nunca es emocionalmente neutra: en ella el estudiante se juega su trayectoria y su sentido de valía.

En este contexto, la preocupación por la integridad académica es legítima: la inteligencia artificial generativa puede sustituir procesos de lectura, escritura y reflexión propios del estudiante. El problema surge cuando la respuesta adopta una lógica exclusivamente punitiva. Los detectores de texto generado por inteligencia artificial ofrecen estimaciones, no pruebas concluyentes; la investigación ha documentado resultados inconsistentes, incluidos falsos positivos en textos escritos por personas (Elkhatat et al., 2023). Convertir un porcentaje de detección en sentencia automática no protege la integridad: obliga al estudiante a demostrar su inocencia ante una máquina y erosiona tanto su seguridad emocional como la relación pedagógica.

Esta problemática adquiere una complejidad particular en la enseñanza de lenguas extranjeras. Quien escribe en una lengua adicional suele apoyarse en estructuras aprendidas,

vocabulario controlado y patrones previsibles, rasgos que algunos detectores podrían confundir con generación automática. Se ha documentado la falsa detección de inteligencia artificial incluso en evaluaciones manuscritas de estudiantes de inglés como lengua extranjera (Waked et al., 2024). La consecuencia es paradójica: el estudiante puede introducir errores deliberados o evitar expresiones correctas para parecer «más humano». Cuando eso ocurre, la evaluación deja de valorar el aprendizaje y premia la habilidad de esquivar la sospecha: lo contrario de la confianza comunicativa que una lengua busca formar.

Frente a este escenario, la educación socioemocional necesita una lectura crítica de la inteligencia artificial en tres planos. Primero, reglas claras sobre qué usos se permiten, cuáles deben declararse y cuáles sustituyen indebidamente el trabajo intelectual; la claridad normativa es también un cuidado emocional, porque reduce la incertidumbre. Segundo, el derecho del estudiante a explicar su proceso antes de cualquier sanción: borradores, historiales de revisión o breves defensas orales aportan evidencias más justas y formativas que un resultado automatizado. Tercero, formación docente para interpretar estas herramientas con prudencia, sin delegar en un sistema opaco decisiones que marcan trayectorias académicas y emocionales.

Esta ruta coincide con el enfoque centrado en el ser humano que Miao y Holmes (2023) proponen desde la UNESCO para la inteligencia artificial generativa: una integración ética, segura, equitativa y pedagógicamente significativa. En la evaluación, la tecnología puede apoyar la retroalimentación, la práctica lingüística y la revisión de textos, sin reemplazar el juicio del docente ni el diálogo con el estudiante. La responsabilidad académica se promueve con transparencia, acompañamiento y oportunidades para demostrar la autoría, no únicamente con vigilancia.

En este sentido, educar socioemocionalmente en el siglo XXI también significa construir instituciones capaces de gestionar sus propios temores ante el cambio tecnológico. No se trata de ignorar el uso indebido de la inteligencia artificial, sino de impedir que la sospecha se convierta en el principio organizador de la enseñanza. Una comunidad educativa emocionalmente saludable no renuncia a la exigencia ni a la honestidad; las fortalece mediante relaciones de confianza responsable.

Quizás el desafío no sea enseñar al estudiante a no sentir miedo, sino preguntarnos qué prácticas lo producen y cómo transformarlas. En tiempos de inteligencia artificial, cuidar el bienestar socioemocional implica garantizar que toda persona sea escuchada, que ninguna herramienta sea tratada como infalible y que la evaluación siga siendo, ante todo, un encuentro humano. Esto supone diseñar protocolos transparentes, ofrecer espacios de diálogo y valorar evidencias del proceso, como borradores, revisiones y explicaciones, antes de formular una acusación. También exige reconocer que la confianza no debilita la integridad académica: la hace sostenible, porque compromete al estudiante con su aprendizaje y al docente con un juicio responsable. Solo así la inteligencia artificial podrá incorporarse a la educación sin convertir la innovación en vigilancia ni la evaluación en una fuente adicional de temor. ■

Referencias

Elkhatat, A. M., Elsaid, K. y Almeer, S. (2023). Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, *19*(1), 17. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5

Miao, F. y Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Waked, A. N., Abdelsalam, H., Ashraf, M. W., Pilotti, M. y El Alaoui, K. (2024). *The impact of falsely detecting AI-generated text on academic assessment*. In M. Shelley y O. T. Ozturk (Eds.), Proceedings of ICRES 2024—International conference on research in education and science (pp. 573–586). ISTES. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED673127.pdf

CÓMO CITAR

Moreno Villalobos, D. J. (2026). Del miedo a equivocarse al miedo a ser detectado: educación socioemocional ante la inteligencia artificial generativa. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 84–86.

HOW TO CITE

Moreno Villalobos, D. J. (2026). Del miedo a equivocarse al miedo a ser detectado: educación socioemocional ante la inteligencia artificial generativa [From the fear of making mistakes to the fear of being detected: Social-emotional education in the face of generative artificial intelligence]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 84–86.

CORRESPONDENCIA

Dionelio Jesús Moreno Villalobos
djmorenov@universidadean.edu.co

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 87–89
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Importancia de la educación socioemocional: responsabilidad compartida

The importance of social-emotional education: A shared responsibility

Alexandra María Abarca Chinchilla
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
https://orcid.org/0000-0002-2387-2835
aleabarca@uned.ac.cr

Palabras clave: educación socioemocional; familia; convivencia; educación a distancia.
Keywords: *social-emotional education; family; coexistence; distance education.*

En la actualidad, las entidades educativas promueven estrategias orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, con el propósito de contribuir a la formación integral del estudiantado, cuyos beneficios también pueden extenderse al personal docente y administrativo.

Sobre esta temática, la UNESCO señala lo siguiente:

> El aprendizaje socioemocional es un proceso de adquisición de competencias para identificar y manejar las emociones, desarrollar la atención y la preocupación por los demás, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y abordar de manera eficaz las situaciones complejas. En otras palabras, es el proceso holístico de aprendizaje basado en la ética del cuidado. Combina los aspectos cognitivos, sociales, emocionales y relacionales del aprendizaje con miras a mejorar el bienestar de los alumnos, su éxito académico y su ciudadanía global activa, a la vez que promueve un cambio social positivo. (2025, párr. 1)

Si bien este enfoque resulta pertinente y transversal, se debe hacer énfasis en el núcleo familiar, porque es la primera instancia que brinda el cuidado y donde se comienza la educación. Lo anterior constituye un referente fundamental para la educación formal. Además, existen elementos que podrían orientarse hacia principios éticos y morales, como fundamento de la sociedad.

Ante la diversidad, complejidad y cambios acelerados que enfrenta la colectividad, se procura construir consensos para una sana y pacífica convivencia, lo que se convierte, a su vez, en un reto dentro de los centros educativos. No obstante, durante las etapas comprendidas entre el preescolar y la secundaria, la familia desempeña una función indispensable para alcanzar estos objetivos. Por otra parte, el entorno en general es un componente externo que debería brindar soporte, inclusión y protección; sin embargo, en ocasiones se convierte en un factor contraproducente.

En este sentido, Yépez Barrionuevo, para UNICEF, plantea la siguiente reflexión:

> Cuidar integralmente significa cultivar las habilidades socioemocionales desde la familia a partir de prácticas de crianza sin violencia y desde la ternura. La crianza sin violencia, como principio rector, garantiza que niñas, niños y adolescentes sean criados, educados y/o formados libres de toda forma y manifestación de violencia, en especial del castigo físico y del castigo humillante (o psicológico). (2023, p. 7)

Por ello, aunque esta propuesta resulta adecuada e integradora, es necesario considerar que la responsabilidad principal corresponde inicialmente al núcleo familiar. Asimismo, las instancias gubernamentales deben atender y mediar los casos de hostigamiento, violencia y otras manifestaciones adversas. Paralelamente, resulta necesario redirigir esfuerzos hacia la atención a las causas estructurales, procurando el bienestar y la protección, especialmente de las personas menores de edad y de quienes se encuentran en condición de vulnerabilidad.

En otra perspectiva, pasando al ámbito particular de la educación para personas adultas, donde suelen contar con mayor autonomía, lo deseable es fomentar talleres, prácticas y otras alternativas de acompañamiento que mitiguen la hostilidad y conductas negativas.

Es así como el profesorado se convierte en articulador y facilitador, para redirigir aquellos casos que así lo requieran, mediante los recursos disponibles, tales como los servicios de orientación, profesionales en psicología educativa y los equipos o comités de apoyo en la promoción del bienestar socioemocional del estudiantado. Igualmente, la promoción diaria de prácticas orientadas a fortalecer la tolerancia, el respeto y la comprensión es indispensable.

En los modelos de educación a distancia, esta realidad hace necesario diseñar estrategias pedagógicas que impulsen la interacción, el sentido de pertenencia y el acompañamiento entre quienes participan en las dinámicas de aprendizaje.

En este marco, Gallardo, para UNICEF, resalta: “Es por esto que, en el caso de la educación a distancia, sostener actividades sincrónicas, diálogos con profesores y espacios de conversación entre estudiantes sobre su aprendizaje y su desarrollo favorecen un espacio para abordar la dimensión socioemocional” (2021, p. 16).

Bajo un enfoque donde las personas estudiantes son los actores principales de acciones dirigidas a la autorregulación y autogestión, aunado a las demás figuras que conforman el sistema, en definitiva, la adquisición de competencias socioemocionales cumple un papel fundamental para favorecer la convivencia desde los primeros años de escolaridad, mediante aprendizajes que trasciendan a lo largo de la vida.

En síntesis, la educación socioemocional constituye un eje esencial para el equilibrio de todas las dimensiones de una persona, al promover competencias para la convivencia y la toma de decisiones razonadas. Su fortalecimiento requiere un compromiso personal y, al mismo tiempo, una responsabilidad compartida entre la familia, las instituciones educativas y los distintos contextos de aprendizaje, incluidos los entornos virtuales. ■

Referencias

Gallardo, G. (2021). *Sostener, cuidar, aprender: Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas*. UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/sostener%20cuidar%20.pdf

UNESCO. (2025). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-el-aprendizaje-socioemocional

Yépez Barrionuevo, D. (2023). *Habilidades socioemocionales desde la familia*. UNICEF. https://www.unicef.org/peru/media/18511/file/Modulo%20III%20-%20Habilidades%20socioemocionales%20.pdf

CÓMO CITAR

Abarca Chinchilla, A. M. (2026). Importancia de la educación socioemocional: responsabilidad compartida. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 87–89.

HOW TO CITE

Abarca Chinchilla, A. M. (2026). Importancia de la educación socioemocional: responsabilidad compartida [The importance of social-emotional education: A shared responsibility]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 87–89.

CORRESPONDENCIA

Alexandra María Abarca Chinchilla
aleabarca@uned.ac.cr

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 90–91
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

La educación socioemocional en las aulas contemporáneas

Social-emotional education in contemporary classrooms

Nora Lisseth Hurtado Jarquín
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
https://orcid.org/0009-0004-8742-7468
nora.hurtado@uned.cr

Elena Leiva Carcache
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
digna.leiva@uned.cr

Palabras clave: educación socioemocional; educación básica; aula; Costa Rica.
Keywords: *social-emotional education; basic education; classroom; Costa Rica.*

El tema del texto es sobre la educación socioemocional, este representa un papel importante en la formación, es fundamental para el desarrollo de competencias, permitiendo en un futuro que estos logren desenvolverse en el ámbito personal y social de la mejor manera. Asimismo, es ideal para el manejo de emociones, una buena comunicación, promover la sana convivencia democrática dentro del aula para lograr las metas propuestas:

En la actualidad, hay más evidencias que demuestran que el desarrollo socioemocional es esencial para el éxito académico y personal de los estudiantes. Las habilidades socioemocionales, como la resolución de problemas, la comunicación efectiva, la empatía y la autorregulación, son indispensables para el éxito en el mundo laboral y para el bienestar emocional y mental en general. (Carrasco et al., 2024, p. 381)

Así mismo, los educadores deben de estar capacitados para fomentar en la población estudiantil los conocimientos y actitudes pertinentes para afrontar circunstancias complicadas, capaces de lograr su propio bienestar y la de los demás sin acudir a la violencia o disgustos. La incorporación adecuada del mismo permitirá que se fortalezca la tolerancia hacia las demás personas, se mejore la autocomprensión, la expresión de sentimientos, la interrelación respetuosa y colaborativa, para propiciar un espacio educativo de empatía.

Cabe destacar que, el principal desafío que emerge probablemente es la poca capacitación brindada por las universidades para formar docentes calificados en el tema, esto es preocupante debido a que en el futuro serán responsables de desempeñar labores sin contar en ocasiones con las destrezas formativas adecuadas.

Es decir, los maestros tienen la responsabilidad de trascender más allá de la educación emocional y conectar con los receptores sobre su propósito de vida, para esto se debe considerar el contexto en el que se desenvuelven, procesar con calma todo lo que expongan para ser analizado y comprendido. Dado que todo el aprendizaje al que ellos se exponen afectará en su progreso emocional y en la sociedad, dicho de otro modo, es un proceso de responsabilidad continua y permanente que potencia el área cognitiva de los discentes.

Por tanto, el cuerpo docente, psicólogos educacionales y los equipos de apoyo ejecutan una gestión de gran relevancia en la promoción de

estas habilidades, desde cada especialidad en el quehacer académico.

A partir de los problemas detectados primero en el aula, los especialistas pueden evaluar las necesidades emocionales de la persona o las personas afectadas y definir un trabajo individual o grupal según cada situación. Para ello recurren a diversos programas y estrategias que fortalezcan la inclusión y la seguridad emocional dentro de la institución, con apoyo y capacitaciones que incluyan también a las familias cuando corresponda.

A hora bien, los equipos de apoyo en los que se incluyen trabajadores sociales, orientadores y otros, trabajan en forma conjunta para dar respuestas a las necesidades del alumnado diverso, fortaleciendo relaciones positivas y la autoestima. Buscando que todos los aprendices tengan igualdad de oportunidades de acuerdo con sus necesidades, para guiar hacia el logro académico:

Además, el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsable permite a los estudiantes afrontar desafíos personales y escolares con mayor resiliencia, las instituciones educativas que incorporan programas de educación socioemocional de forma sistemática han reportado mejoras significativas en la motivación, la asistencia, la convivencia y el rendimiento académico. (Oña et al., 2025, p. 5118)

En conclusión, es importante trabajar continuamente dentro y fuera de las aulas las aptitudes ciudadanas para la vida, para contribuir a construir sanos ambientes educativos, crear personas integrales, evitar la limitación del alumnado a conocimientos teóricos, sino más bien trabajar desde la creación de ciudadanos responsables y con valores éticos, mitigar la deserción y de esta manera obtener un aprendizaje significativo. ■

Referencias

Carrasco Guerra, P. L., Piguave Alvarado, I. B., Martínez Isaac, R. y Tolozano Benites, S. E. (2024). La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer año de la educación básica. *Maestro y Sociedad*, *21*(1), 380–393. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6379/7022

Oña Rivera, C. S., Alajo Tumbaco, G. D. P., Yanqui Guasti, N. M., Villa Morales, M. J. y Ayala Escudero, F. I. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(3), 5110–5135. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18143

CÓMO CITAR

Hurtado Jarquín, N. L. y Leiva Carcache, E. (2026). La educación socioemocional en las aulas contemporáneas. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 90–91.

HOW TO CITE

Hurtado Jarquín, N. L., & Leiva Carcache, E. (2026). La educación socioemocional en las aulas contemporáneas [Social-emotional education in contemporary classrooms]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 90–91.

CORRESPONDENCIA

Nora Lisseth Hurtado Jarquín
nora.hurtado@uned.cr

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 92–94
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

La educación socioemocional: una competencia que se aprende, se enseña y se vive

Social-emotional education: A competence that is learned, taught and lived

Isela Tatiana Ramírez Ramírez
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica
https://orcid.org/0000-0001-5745-8248
tramirez@uned.ac.cr

Palabras clave: educación socioemocional; formación docente; tecnología; corresponsabilidad.
Keywords: *social-emotional education; teacher education; technology; shared responsibility.*

La educación socioemocional ha dejado de entenderse únicamente como un conjunto de estrategias orientadas al bienestar del estudiante. Actualmente, constituye un componente esencial de la formación integral, al reconocer que aprender implica procesos cognitivos, afectivos, sociales y éticos que interactúan de manera permanente.

Desde el campo de la psicología educativa, el énfasis suele centrarse en el desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la toma de decisiones responsables y el establecimiento de relaciones saludables. Por su parte, la pedagogía propone integrar estas competencias dentro de las experiencias de aprendizaje, de modo que no se enseñen de forma aislada, sino que formen parte de la cultura educativa. Y desde una perspectiva sociocultural, las emociones también se construyen en interacción con el contexto, las relaciones y las condiciones sociales donde aprenden las personas. Lejos de ser enfoques opuestos, estas perspectivas se complementan.

Uno de los principales desafíos que puede emerger cuando se incorpora la educación socioemocional en las instituciones educativas es evitar que se convierta en un programa aislado o en un conjunto de actividades ocasionales. Con frecuencia, las instituciones desarrollan talleres, campañas o proyectos específicos, pero estos no logran integrarse de manera transversal en el currículo ni en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Otro reto importante es la formación del profesorado. Aunque existe un creciente interés por incorporar estas competencias en la práctica docente, muchos educadores no han recibido preparación específica para diseñar estrategias pedagógicas que integren las dimensiones emocionales con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La interacción mediada por tecnologías, el uso intensivo de redes sociales y la incorporación de herramientas de inteligencia artificial exigen desarrollar nuevas competencias vinculadas con la ciudadanía digital, la comunicación respetuosa, la gestión emocional frente a la sobrecarga informativa y la capacidad para establecer relaciones responsables en espacios virtuales.

Es así como la promoción del desarrollo socioemocional no puede recaer sobre un único profesional. Se trata de una responsabilidad compartida que requiere el compromiso de

toda la comunidad educativa. El docente desempeña un papel fundamental porque es quien diseña experiencias de aprendizaje, favorece el diálogo, promueve la participación y construye un clima de confianza, respeto y escucha dentro del aula. Esta visión coincide con la UNESCO (2024), que reconoce al profesor como un actor clave para crear entornos educativos seguros, inclusivos y participativos que favorezcan el desarrollo integral del estudiantado.

Por su parte, los psicólogos educativos y los equipos interdisciplinarios aportan conocimientos especializados para identificar necesidades, diseñar acciones preventivas, brindar acompañamiento y orientar procesos institucionales que fortalezcan el bienestar del estudiante.

La educación socioemocional alcanza mejores resultados cuando deja de entenderse como una tarea individual y se convierte en una política institucional que involucra a todos los actores responsables del proceso educativo.

Hablar de desarrollo integral implica reconocer que el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos disciplinares. Las personas necesitan desarrollar competencias que les permitan comprender sus emociones, relacionarse con otras personas, enfrentar situaciones de incertidumbre y tomar decisiones éticas en contextos cada vez más complejos. En este sentido, el marco de aprendizaje socioemocional de CASEL (2024) señala que el desarrollo de competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsables favorece tanto el bienestar personal como el aprendizaje y la participación ciudadana.

Diversas investigaciones han mostrado que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales favorece la motivación, la permanencia educativa, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de ambientes de aprendizaje más participativos.

Este tipo de educación contribuye a formar personas capaces de aprender durante toda la vida, trabajar colaborativamente, adaptarse a escenarios cambiantes y ejercer una ciudadanía comprometida con el bienestar colectivo.

Por ello, el desafío actual no consiste únicamente en incorporar programas de educación socioemocional, sino en consolidar una cultura educativa donde las emociones, el aprendizaje y la convivencia sean comprendidos como dimensiones inseparables del desarrollo humano. Formar integralmente implica reconocer que enseñar también significa acompañar a las personas en la construcción de habilidades para comprenderse a sí mismas, convivir con los demás y participar de manera responsable en la sociedad.

Nota ética. Este texto fue elaborado con apoyo de herramientas de inteligencia artificial en la fase de estructuración y redacción inicial, bajo revisión crítica y validación académica de la autora. ■

Referencias

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2024). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/

UNESCO. (2024). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development*. UNESCO.

CÓMO CITAR

Ramírez Ramírez, I. T. (2026). La educación socioemocional: una competencia que se aprende, se enseña y se vive. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 92–94.

HOW TO CITE

Ramírez Ramírez, I. T. (2026). La educación socioemocional: una competencia que se aprende, se enseña y se vive [Social-emotional education: A competence that is learned, taught and lived]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 92–94.

CORRESPONDENCIA

Isela Tatiana Ramírez Ramírez
tramirez@uned.ac.cr

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 95–98
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Más allá del rendimiento académico: la educación socioemocional como una apuesta por el bienestar y la salud mental colectiva en el siglo XXI

Beyond academic performance: Social-emotional education as a commitment to well-being and collective mental health in the 21st century

Marianella Viales Sosa
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Palabras clave: salud mental; bienestar; educación superior; Costa Rica.
Keywords: *mental health; well-being; higher education; Costa Rica.*

Coordinadora Comisión Institucional de Salud Mental, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). Máster en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo. Licenciada en Psicología. Licenciada en Administración de Recursos Humanos. Diplomada en diseño, evaluación y sistematización de proyectos de extensión universitaria.

La educación del siglo XXI nos plantea un desafío impostergable: pasar de una visión centrada en el rendimiento académico y los resultados medibles a una educación comprometida con la dignidad humana y el bienestar integral. Educar socioemocionalmente es también educar para la salud mental, el autocuidado, la convivencia y la solidaridad, apostando en reconocer que el bienestar no es un resultado accesorio de los procesos de aprendizaje, sino una condición indispensable para construir sociedades más saludables, justas y humanas.

En la actualidad, la educación socioemocional representa una oportunidad para humanizar los procesos educativos y reconocer que las personas no solo necesitan adquirir conocimientos, sino también desarrollar recursos emocionales y sociales que les permitan vivir con mayor plenitud y contribuir positivamente a sus comunidades. Más aún, constituye una poderosa herramienta para promover el bienestar y fortalecer los factores protectores de la salud mental desde una perspectiva colectiva.

Los desafíos que enfrentamos como sociedad: la hiperconectividad, la incertidumbre, las crisis de salud mental, las transformaciones en las dinámicas familiares y educativas, así como las crecientes demandas de inclusión y bienestar nos invitan a replantearnos qué significa educar y cuál es el propósito último de la educación. Nos exigen responder a una pregunta tan incómoda como urgente: ¿para qué estamos educando hoy?

La neurociencia ha demostrado que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria, la motivación y la toma de decisiones; en consecuencia, aprender implica necesariamente emocionarse (Mora, 2013). Desde esta perspectiva, la educación socioemocional deja de ser un complemento de los procesos

educativos para convertirse en una condición indispensable del desarrollo integral de las personas. No obstante, la educación socioemocional es comprendida desde diversas perspectivas teóricas. Mientras algunos enfoques la conciben como el desarrollo de habilidades individuales relacionadas con la inteligencia emocional y las competencias para la vida (Goleman, 1995), otros la entienden como un proceso transversal orientado a promover el bienestar, la convivencia, la inclusión y la participación activa en las comunidades educativas (Bisquerra, 2009). Más allá de estas diferencias conceptuales, existe un consenso fundamental: educar implica también enseñar a las personas a comprenderse a sí mismas, relacionarse con los demás y afrontar los desafíos cotidianos con mayor conciencia, empatía y humanidad.

Uno de los mayores desafíos que enfrentan las instituciones educativas consiste, precisamente, en incorporar la educación socioemocional de manera sostenible, transversal y coherente con sus principios formativos. Con frecuencia, su abordaje se limita a talleres aislados o se le atribuyen responsabilidades que corresponden a los servicios especializados de atención psicológica. Resulta necesario comprender que promover el bienestar socioemocional no significa sustituir los procesos terapéuticos, sino fortalecer los factores protectores que favorecen la salud mental y la calidad de vida de las personas (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022).

Esta visión cobra especial relevancia en el contexto costarricense. La Política Nacional de Salud Mental 2024-2034 reconoce la salud mental como un componente esencial del bienestar integral y plantea la necesidad de desarrollar acciones de promoción y prevención desde una perspectiva intersectorial, comunitaria y basada en los derechos humanos (Ministerio de Salud de Costa Rica, 2024). Asimismo, promueve la construcción de entornos saludables y el fortalecimiento de capacidades personales y colectivas que permitan a las personas afrontar los desafíos contemporáneos y mejorar su calidad de vida.

Las instituciones de educación superior, como espacios privilegiados para la formación integral y la transformación social, están llamadas a asumir un papel activo en el cumplimiento de estos objetivos. En este sentido, la educación socioemocional y el abordaje psicoeducativo se convierten en herramientas fundamentales para la promoción del bienestar y la salud mental, al favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales que fortalecen los factores protectores del bienestar individual y colectivo.

Desde un enfoque psicoeducativo y comunitario, la educación socioemocional debe trascender el desarrollo de competencias individuales para convertirse en una estrategia institucional de promoción del bienestar y de la salud mental colectiva. Esto implica construir culturas educativas en las que el cuidado, la empatía, la escucha activa y la corresponsabilidad sean valores compartidos. En otras palabras, no se trata únicamente de enseñar a gestionar emociones, sino de generar las condiciones que permitan a las personas sentirse seguras, reconocidas y capaces de desarrollar su máximo potencial.

En este contexto, el papel de los docentes, los profesionales en psicología educativa y los equipos interdisciplinarios resulta fundamental. Los docentes son agentes privilegiados en la construcción de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros y significativos. Su influencia trasciende los contenidos curriculares y se manifiesta en la manera en que acompañan, escuchan y modelan formas saludables de convivencia. Los profesionales en psicología educativa desempeñan un rol estratégico en el diseño de acciones psicoeducativas orientadas a promover la salud mental desde un enfoque preventivo y basado en evidencia científica. Más que intervenir únicamente cuando surgen problemáticas específicas, su aporte radica en fortalecer competencias, sensibilizar a las comunidades educativas y promover prácticas institucionales que favorezcan el bienestar colectivo. Asimismo, los equipos de apoyo permiten articular esfuerzos interdisciplinarios

que reconocen que la salud mental es una responsabilidad compartida.

La evidencia científica ha demostrado que los programas de aprendizaje socioemocional implementados en contextos educativos contribuyen significativamente a mejorar el rendimiento académico, la convivencia y las habilidades sociales y emocionales del estudiantado (Durlak et al., 2011). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de comprender que el bienestar y el aprendizaje no son dimensiones independientes, sino procesos profundamente interrelacionados.

Desde la experiencia desarrollada en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), el abordaje psicoeducativo ha permitido comprender que la promoción de la salud mental constituye una responsabilidad institucional compartida. Las estrategias orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la sensibilización sobre el autocuidado y la construcción de factores protectores han evidenciado que el bienestar no es una responsabilidad exclusivamente individual, sino el resultado de las relaciones, las prácticas y las oportunidades que las instituciones generan para sus comunidades.

Promover la salud mental en el ámbito universitario implica crear espacios que permitan a las personas sentirse acompañadas, desarrollar recursos para afrontar la adversidad y construir redes de apoyo que favorezcan el bienestar colectivo. Las experiencias desarrolladas en las comunidades educativas universitarias evidencian que la educación socioemocional posee un enorme potencial transformador cuando se aborda desde la promoción y la prevención, reconociendo a las personas como agentes activos de su propio bienestar y del cuidado de los demás.

La educación del siglo XXI nos plantea, entonces, una oportunidad histórica: transitar hacia un modelo educativo que reconozca que el aprendizaje y el bienestar son dimensiones inseparables del desarrollo humano. Educar socioemocionalmente es también educar para la salud mental, el cuidado mutuo y la construcción de comunidades más resilientes y solidarias. No se trata únicamente de enseñar a las personas a gestionar sus emociones, sino de crear las condiciones necesarias para que puedan desarrollarse plenamente y contribuir al bienestar de quienes les rodean.

La educación socioemocional representa una poderosa estrategia para promover el bienestar y la salud mental colectiva. Apostar por ella es reconocer que el bienestar no es un objetivo individual ni un resultado accesorio del aprendizaje, sino un compromiso compartido que debe orientar nuestras políticas públicas, nuestras instituciones educativas y nuestras prácticas cotidianas. Educar para el bienestar es, en definitiva, educar para construir comunidades más saludables, humanas y esperanzadoras. ■

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Ministerio de Salud de Costa Rica. (2024). *Política Nacional de Salud Mental 2024–2034*. Ministerio de Salud de Costa Rica.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos*. Organización Mundial de la Salud.

CÓMO CITAR

Viales Sosa, M. (2026). Más allá del rendimiento académico: la educación socioemocional como una apuesta por el bienestar y la salud mental colectiva en el siglo XXI. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 95–98.

HOW TO CITE

Viales Sosa, M. (2026). Más allá del rendimiento académico: la educación socioemocional como una apuesta por el bienestar y la salud mental colectiva en el siglo XXI [Beyond academic performance: Social-emotional education as a commitment to well-being and collective mental health in the 21st century]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 95–98.

CORRESPONDENCIA

Marianella Viales Sosa
—

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 99–101
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

La ecología emocional de la ruralidad: desafíos socioemocionales y asociativismo en las comunidades montuvias de la costa ecuatoriana

The emotional ecology of rurality: Social-emotional challenges and associativism in the Montubio communities of the Ecuadorian coast

Vinicio Alexander Chávez Vaca
Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí Manuel Félix López, Ecuador
https://orcid.org/0000-0003-3623-4178

Palabras clave: ruralidad; comunidades montuvias; asociativismo; Ecuador.
Keywords: *rurality; Montubio communities; associativism; Ecuador.*

La educación socioemocional del siglo XXI, aunque inmersa en transformaciones globales impulsadas por la tecnología, ha desarrollado una mirada asimétrica: privilegia los entornos urbanos e invisibiliza las dinámicas complejas de los territorios rurales. No obstante, al debatir sobre la educación socioemocional, la literatura académica suele concentrarse en entornos escolares urbanos, invisibilizando las dinámicas complejas de los territorios rurales. En el contexto de la costa ecuatoriana, las comunidades montuvias —caracterizadas por una herencia cultural arraigada, una estrecha interdependencia con el ecosistema agropecuario y estructuras de organización familiar particulares— exponen agudas convergencias y divergencias al momento de integrar la dimensión afectiva en sus procesos formativos y de desarrollo humano (Meneses Pantoja et al., 2025). El desafío científico radica en comprender que la gestión de las emociones en el medio rural no es un hecho aislado, sino un factor determinante para el arraigo territorial, la transferencia de conocimiento y el asociativismo agrario.

Existe un consenso claro respecto a que la capacidad de identificar y gestionar las propias emociones es fundamental para la autonomía, el autocontrol y la construcción de relaciones interpersonales respetuosas y colaborativas (Sarmiento Reyes, 2024). En el ecosistema rural montuvio, este tejido socioemocional constituye la base invisible de la economía familiar campesina (AFC). Las alianzas comunitarias para la soberanía alimentaria, la gestión colectiva del agua de riego o la adopción de ecotecnologías agrícolas sostenibles dependen directamente de competencias colectivas como la empatía, la confianza mútua y la resiliencia frente a las crisis climáticas o de mercado. Sin embargo, la divergencia crítica emerge cuando los modelos educativos tradicionales intentan aplicar programas estandarizados de "habilidades blandas" diseñados desde visiones tecnocráticas y occidentales, los cuales ignoran los códigos andragógicos, la oralidad y la cosmovisión del hombre y la mujer del campo.

Es en esta encrucijada donde el papel de los docentes, líderes comunitarios y equipos de apoyo se vuelve crucial, enfrentando la tarea de

contextualizar los propósitos formativos a las realidades locales. La educación socioemocional en el agro no puede limitarse a dinámicas de aula; debe ligarse a procesos de educación no formal y extensión rural. Un aprendizaje verdaderamente situado debe reconocer las tensiones socioeconómicas que empujan a la juventud montuvia hacia la migración urbana y la deserción escolar (Dávila Delgado et al., 2024). Por ende, los educadores actúan como mediadores andragógicos que deben fortalecer el autoconcepto y el orgullo identitario del estudiante rural, transformando el aula y los espacios de capacitación comunitaria en entornos seguros de co-diseño e innovación social.

El fortalecimiento de estas competencias afectivas colectivas no solo mitiga las tensiones familiares y escolares, sino que potencia directamente los procesos cognitivos y la capacidad de organización productiva de las comunidades. Cuando una organización de productores montuvios consolida su madurez socioemocional, está mejor preparada para enfrentar asertivamente las cadenas de valor, negociar en mercados asociativos de especialidad y asimilar procesos biotecnológicos complejos sin perder su autonomía cultural (Maubrigades et al., 2025).

En conclusión, la gran convergencia de la educación socioemocional en el siglo XXI para Iberoamérica debe ser la inclusión de la ruralidad. Las instituciones de educación y los responsables de políticas públicas deben comprender que las emociones en las comunidades agrícolas son un activo social y un pilar de la bioeconomía circular. Formar ciudadanos rurales socioemocionalmente fuertes, con arraigo y provistos de herramientas para el diálogo horizontal, es la estrategia más sostenible para asegurar el relevo generacional en los campos, proteger el bioconocimiento y promover un desarrollo agrario justo, ético y competitivo frente a las incertidumbres del futuro global. ■

Referencias

Dávila Delgado, G., Capetillo Medrano, C. B. y Rochin Berumen, F. L. (2024). Comunicación familiar y desarrollo infantil en comunidades rurales. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, *5*(2), 674–693. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i2.167

Maubrigades, S., Fernández Ripa, M., Parard, E. y Ríos, V. (2025). Asociativismo en el medio rural: Estrategias de autonomía y participación de las mujeres rurales. *Mundo Agrario*, *26*(61), e267. https://doi.org/10.24215/15155994e267

Meneses Pantoja, W. R., Michell Josué Murillo Vera, M. J. M. V., Espinoza Arauz, M. Y., Caicedo Coello, E. A. y Chica Medranda, C. E. (2025). La cultura montubia y su vigencia en los pueblos ancestrales del cantón Sucre, Ecuador. *Desafíos*, *16*(2), 149–159. https://doi.org/10.37711/desafios.2025.16.2.8

Sarmiento Reyes, Ó. E. (2024). Competencias socioemocionales y riesgo social en la educación rural. *Societas*, *26*(2), 75–93. https://doi.org/10.48204/societas.v26n2.5341

Universidad Miguel de Cervantes. (2026). *La educación en el siglo XXI: Transformaciones y desafíos*. UMC.

CÓMO CITAR

Chávez Vaca, V. A. (2026). La ecología emocional de la ruralidad: desafíos socioemocionales y asociativismo en las comunidades montuvias de la costa ecuatoriana. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 99–101.

HOW TO CITE

Chávez Vaca, V. A. (2026). La ecología emocional de la ruralidad: desafíos socioemocionales y asociativismo en las comunidades montuvias de la costa ecuatoriana [The emotional ecology of rurality: Social-emotional challenges and associativism in the Montubio communities of the Ecuadorian coast]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 99–101.

CORRESPONDENCIA

Vinicio Alexander Chávez Vaca
—

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 102–104
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Desafíos emergentes de la educación socioemocional en ecosistemas digitales

Emerging challenges of social-emotional education in digital ecosystems

José Manuel Gómez
Broward International University, Estados Unidos
josemanuelgog@gmail.com

Palabras clave: STEAM; inteligencia artificial; competencias socioemocionales; formación docente.
Keywords: *STEAM; artificial intelligence; social-emotional competencies; teacher education.*

La acelerada incorporación de tecnologías digitales, inteligencia artificial y metodologías activas ha modificado profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, este avance tecnológico también ha evidenciado la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales como elemento esencial para garantizar experiencias educativas significativas. La gestión emocional, la comunicación efectiva, la empatía y la capacidad para trabajar colaborativamente constituyen hoy competencias tan relevantes como el dominio disciplinar o tecnológico.

Desde una perspectiva educativa, Domitrovich et al. (2017) sostienen que las competencias socioemocionales favorecen el desarrollo integral del estudiante al mejorar el rendimiento académico, promover conductas prosociales y reducir factores de riesgo asociados con el fracaso escolar. Los autores destacan que estas competencias no deben abordarse mediante programas aislados, sino integrarse transversalmente en el currículo para potenciar tanto el aprendizaje como el bienestar de los estudiantes.

En este escenario, el enfoque STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) ofrece un marco pedagógico idóneo para articular el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales. La resolución de problemas auténticos, el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo interdisciplinario generan espacios donde los estudiantes fortalecen habilidades como el liderazgo, la creatividad, la comunicación y la toma de decisiones.

La investigación desarrollada por Li (2025) demuestra que la implementación del modelo STEAM Maker Instruction (SMI) produce mejoras significativas en las habilidades socioemocionales de estudiantes universitarios pertenecientes a contextos multiculturales. Los resultados evidencian incrementos en la autorregulación, la empatía, la comunicación interpersonal y la resiliencia, confirmando que las metodologías activas apoyadas en tecnologías digitales favorecen simultáneamente el desarrollo académico y emocional. Estos hallazgos respaldan la necesidad de superar modelos de enseñanza centrados exclusivamente en contenidos para avanzar hacia experiencias de aprendizaje más integrales.

No obstante, la incorporación de la educación socioemocional dentro del enfoque STEAM continúa enfrentando importantes desafíos institucionales. La revisión

sistemática realizada por Maya-Souza e Insuasti (2026) identifica que gran parte de las experiencias educativas desarrolladas en América Latina fortalecen competencias socioemocionales de manera indirecta, sin que exista una planificación curricular explícita orientada a su desarrollo. Los autores concluyen que la mayoría de las investigaciones priorizan los resultados académicos o tecnológicos, relegando la evaluación sistemática de aspectos como la empatía, la colaboración o la inteligencia emocional.

Este hallazgo representa uno de los principales retos para las instituciones educativas: transformar la educación socioemocional en un componente estructural del currículo y no en una competencia complementaria. En consecuencia, resulta indispensable diseñar experiencias de aprendizaje donde las competencias digitales y socioemocionales evolucionen de manera articulada mediante proyectos interdisciplinarios, laboratorios Maker y metodologías de aprendizaje basado en problemas.

Un segundo desafío corresponde a la formación docente. La transformación digital exige profesores capaces de integrar recursos tecnológicos, metodologías STEAM y estrategias de acompañamiento socioemocional dentro de ambientes virtuales de aprendizaje. Sin embargo, numerosas instituciones continúan concentrando la capacitación docente en aspectos instrumentales relacionados con el manejo de plataformas digitales, dejando en segundo plano la dimensión emocional del aprendizaje.

Desde la perspectiva de las competencias digitales docentes, esta situación evidencia la necesidad de ampliar los modelos de formación hacia dimensiones pedagógicas, éticas y socioemocionales. El profesor del siglo XXI debe ser capaz de diseñar experiencias colaborativas, gestionar comunidades virtuales de aprendizaje y utilizar herramientas de inteligencia artificial favoreciendo la inclusión, la comunicación efectiva y el bienestar digital.

Otro desafío emergente corresponde a la evaluación. Mientras las competencias disciplinares cuentan con instrumentos ampliamente consolidados, la valoración de las competencias socioemocionales continúa siendo limitada. Maya-Souza e Insuasti (2026) destacan que la ausencia de indicadores específicos dificulta determinar el verdadero impacto de las experiencias STEAM sobre variables como la resiliencia, la empatía o la autorregulación. En consecuencia, las instituciones requieren incorporar rúbricas, portafolios digitales, autoevaluaciones y analíticas de aprendizaje que permitan evidenciar la evolución emocional de los estudiantes junto con sus logros académicos.

Finalmente, la creciente incorporación de inteligencia artificial en educación plantea nuevos desafíos relacionados con la ética, la ciudadanía digital y el bienestar emocional. Las plataformas inteligentes pueden favorecer el aprendizaje personalizado; sin embargo, también incrementan la necesidad de formar estudiantes capaces de interactuar críticamente con tecnologías emergentes, desarrollar pensamiento ético y fortalecer habilidades socioemocionales que permitan una convivencia responsable en ecosistemas digitales.

Desde esta perspectiva, la educación socioemocional deja de constituir una competencia transversal complementaria para convertirse en un elemento estratégico de la innovación educativa, particularmente en escenarios donde convergen la inteligencia artificial, los entornos virtuales y las metodologías STEAM.

La incorporación de la educación socioemocional representa uno de los mayores desafíos para las instituciones educativas inmersas en procesos de transformación digital. La evidencia científica demuestra que el enfoque STEAM favorece significativamente el desarrollo de competencias emocionales cuando estas son incorporadas de manera intencional dentro del diseño curricular y acompañadas por metodologías activas.

No obstante, persisten desafíos relacionados con la formación docente, la integración curricular, la evaluación de competencias socioemocionales y la reducción de las brechas digitales.

En este contexto, las competencias digitales adquieren una dimensión pedagógica que trasciende el dominio tecnológico para incorporar habilidades de comunicación, colaboración, ética y bienestar digital.

Finalmente, la convergencia entre educación socioemocional, enfoque STEAM e inteligencia artificial constituye una oportunidad para diseñar modelos educativos más inclusivos, innovadores y centrados en el desarrollo integral del estudiante. La consolidación de estos modelos requerirá investigaciones futuras orientadas a construir instrumentos de evaluación, fortalecer la formación docente y generar evidencias sobre el impacto de estas estrategias en diversos contextos educativos. ■

Referencias

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Li, F. (2025). Examining the effect of STEAM Maker Instruction (SMI) on socioemotional skills aptitude in multicultural and ethnically diverse undergraduate settings. *Cogent Education*, *12*(1), 2452083. https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2452083

Maya-Souza, M. F. y Insuasti, J. (2026). Integration of the STEAM approach and the development of socio-emotional skills in education: A literature review from Latin American contexts. *Journal of Posthumanism*, *6*(6), 57–71. https://doi.org/10.63332/joph.v6i6.4223

CÓMO CITAR

Gómez, J. M. (2026). Desafíos emergentes de la educación socioemocional en ecosistemas digitales. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 102–104.

HOW TO CITE

Gómez, J. M. (2026). Desafíos emergentes de la educación socioemocional en ecosistemas digitales [Emerging challenges of social-emotional education in digital ecosystems]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 102–104.

CORRESPONDENCIA

José Manuel Gómez
josemanuelgog@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 105–107
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Convergencias y divergencias de la educación socioemocional del siglo XXI: una aproximación crítica desde el contexto educativo hondureño

Convergences and divergences of 21st-century social-emotional education: A critical approach from the Honduran educational context

Juan Carlos Reyes Bervinsky
Broward International University, Honduras
jreyesbervinsky@gmail.com

Palabras clave: Honduras; bienestar docente; educación socioemocional; desigualdad.
Keywords: *Honduras; teacher well-being; social-emotional education; inequality.*

El auge de la educación socioemocional en las primeras décadas del siglo XXI responde a una reconfiguración de las prioridades formativas a nivel global. Frente a la aceleración tecnológica, las crisis de salud mental y las transformaciones socioeconómicas, diversos organismos internacionales han posicionado habilidades como la autorregulación, la empatía y la resolución dialógica de conflictos como pilares del bienestar subjetivo y de la convivencia ciudadana. No obstante, la transferencia homogénea de estos modelos hacia el Sur global suscita dilemas teóricos y pedagógicos ineludibles. En el caso de Honduras, una aproximación crítica exige examinar cómo confluyen estas metas universales con las determinaciones materiales de un entorno escolar condicionado por la precariedad institucional, la vulnerabilidad comunitaria y una marcada dispersión geográfica.

En el discurso institucional, el sistema educativo hondureño converge con la agenda internacional al concebir el desarrollo socioafectivo como parte consustancial del derecho a una educación de calidad. Este principio se ampara en el artículo 151 de la Constitución de la República y se consolida en la Ley Fundamental de Educación, cuyos lineamientos promueven los derechos humanos, la equidad, la inclusión y la cultura de paz. De forma complementaria, el Código de Conducta Ética del Docente Hondureño exige un perfil profesional empático y comprometido con la convivencia armónica. A nivel curricular, las habilidades socioemocionales se insertan de manera transversal en el Currículo Nacional Básico mediante iniciativas institucionales orientadas a la autoestima, la sana convivencia y las habilidades para la vida.

Esta convergencia discursiva demostró una notable eficacia operativa en emergencias como la pandemia de COVID-19 y los huracanes Eta e Iota. En dicha coyuntura, la Secretaría de Educación adoptó el aprendizaje social y emocional como eje prioritario para el retorno seguro a las aulas. Mediante el programa Asegurando la Educación, se articularon estrategias a distancia que alcanzaron a más de un millón de educandos en el país. David y Payán (2023) constataron que la implementación de círculos de bienestar docente, campañas como

Influencer 504 y la teleconsejería redujeron el estrés tóxico en más del 90% de los docentes y directores encuestados, situando la deserción escolar en un histórico 2,3% en 2020 y validando el papel de la escuela como entorno protector.

Sin embargo, pese a tales coincidencias, la práctica escolar revela marcadas divergencias respecto de las prescripciones estandarizadas. La primera fractura es de orden jurídico: Vásquez (2022) demostró que Honduras carece de una ley específica o de proyectos legislativos que regulen la educación socioemocional, a diferencia de otros países latinoamericanos. Esta omisión legal provoca que el abordaje socioafectivo dependa de la cooperación externa o de programas temporales, lo que posterga la asignación presupuestaria estable y la formalización de gabinetes psicopedagógicos de apoyo.

Según Rodríguez-Amaya y Rodas-Mejía (2026), a lo anterior se suman las severas limitaciones materiales del sistema, pues su estudio muestra que cerca del 74 % de las escuelas públicas operan en modalidades unidocentes o bidocentes, lo que sobrecarga las funciones del profesorado. Asimismo, en contextos vulnerables como Puerto Lempira, los autores encontraron que el 47 % de los docentes de secundaria presenta un elevado cansancio emocional, el 28 % manifiesta despersonalización y el 23 % experimenta una baja realización personal, lo que confirma diagnósticos previos sobre estrés crónico y *burnout* en zonas rurales. Por su parte, Álvarez Trejo y Ardón Ledezma (2020) señalan que estas condiciones de vulnerabilidad magisterial se observan de manera consistente en diversas regiones del país.

Asimismo, las competencias emocionales del magisterio hondureño se ubican en una franja media regional en el test MSCEIT, en un contexto de formación universitaria que desatiende la mediación afectiva (González Gramajo, 2025). Ante esta carencia, los docentes recurren a su resiliencia y creatividad personal, implementando narraciones de relajamiento, el «rincón de los abrazos» y tutorías cooperativas, sin respaldo institucional formal (Mejía-Elvir, 2022).

Una tercera divergencia desmonta la creencia tecnocrática que concibe la educación socioemocional como una mera herramienta para elevar las calificaciones. En un estudio con universitarios de la UNAH-VS, Zúniga Valle et al. (2022) comprobaron que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, lo que desmitifica su supuesta función utilitaria. El desarrollo afectivo debe valorarse como un fin en sí mismo, un aspecto indispensable ante problemáticas emergentes como la hiperconectividad: Rivera-Ferrera y Hashimoto (2025) constataron que más del 50% de los universitarios hondureños presentan síntomas de ansiedad, depresión o estrés vinculados a la dependencia del teléfono móvil y de las redes sociales.

Una aproximación crítica constata que la educación socioemocional no puede reducirse a una técnica conductual de autorregulación individual orientada a tolerar la precariedad. Reclamar resiliencia psicológica a estudiantes y educadores en contextos de pobreza, aislamiento o violencia comunitaria, sin transformar sus condiciones materiales, constituye una psicologización de las desigualdades sociales. Superar estas divergencias demanda avanzar hacia una política pública integral, sustentada en una legislación propia, en la dignificación laboral del magisterio y en la consolidación de comunidades escolares dedicadas al cuidado colectivo y a la justicia formativa ■

Referencias

Álvarez Trejo, J. D. y Ardón Ledezma, R. A. (2020). Síndrome de burnout y plenitud existencial en los docentes de El Progreso, Yoro. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, *27*(44), 51–74. https://doi.org/10.5377/paradigma.v27i44.10526

Davis, C. y Páyan-Luna, G. (2022). Mejorar la salud socioemocional: Ampliación del bienestar de docentes y estudiantes durante la crisis del COVID-19 en Honduras. *Journal on Education in Emergencies*, *8*(3), 1. https://doi.org/10.33682/fbye-pjdx

González Gramajo, Ó. (2025). *Competencias emocionales de docentes lasallistas: Estudio comparativo en siete países latinoamericanos*. Tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela. Repositorio Institucional UCJC. http://hdl.handle.net/20.500.12020/1826

Mejía-Elvir, P. (2022). *Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en la educación básica, experiencia del profesorado hondureño*. Revista Innovaciones Educativas., 24(36), 131–145. https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3913

Rivera-Ferrera, N. y Hashimoto, C. (2025). Uso de teléfonos móviles y la presencia de trastornos de ansiedad, depresión y estrés en jóvenes universitarios en Honduras. *Revista Estudios Psicológicos*, *5*(1), 39–53.

Rodríguez-Amaya, M. y Rodas-Mejía, I. (2026). *Análisis del burnout en docentes de secundaria en Puerto Lempira, Honduras*. Edusciencia. Divulgación de la ciencia educativa., 9(17), 102–107.

Vásquez, M. (2022). Legislación de educación socioemocional en América Latina. *Regalis et Politica*, *1*(2), 116–143.

Zúniga Valle, C. M., Fernández López, Z. M., Zelaya Guardado, A. L., Mejía Velásquez, A. y López Santos, C. S. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de último año de psicología de una universidad pública del Valle de Sula, Honduras. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, *29*(48), 34–51. https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i48.15274

CÓMO CITAR

Reyes Bervinsky, J. C. (2026). Convergencias y divergencias de la educación socioemocional del siglo XXI: una aproximación crítica desde el contexto educativo hondureño. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 105–107.

HOW TO CITE

Reyes Bervinsky, J. C. (2026). Convergencias y divergencias de la educación socioemocional del siglo XXI: una aproximación crítica desde el contexto educativo hondureño [Convergences and divergences of 21st-century social-emotional education: A critical approach from the Honduran educational context]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 105–107.

CORRESPONDENCIA

Juan Carlos Reyes Bervinsky
jreyesbervinsky@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 108–109
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Desafíos institucionales y éticos en la educación socioemocional en la formación universitaria

Institutional and ethical challenges of social-emotional education in university training

Carlos Saussure Figueroa Portilla
Universidad Tecnológica del Perú, Perú
https://orcid.org/0000-0002-3038-2658
csaussure@gmail.com

Palabras clave: educación superior; ética docente; competencias emocionales; posgrado.
Keywords: *higher education; teaching ethics; emotional competencies; graduate studies.*

En los debates contemporáneos sobre educación, suele enfatizarse la necesidad de integración de la educación emocional como parte del desarrollo y formación integral del estudiante, y la educación superior no está exenta de esta labor. No obstante, en el ámbito de los estudios de pre y posgrado, especialmente aquellos dedicados a formar futuros docentes, en el contexto peruano, pocas o ninguna Escuela cuenta con áreas de bienestar socioemocional o departamentos de apoyo psicopedagógico o psicoandragógico. En este contexto la carga del acompañamiento y contención cae únicamente sobre el docente.

Al respecto, González-Torres et al. (2026) señalan que la retención y la permanencia saludable en un posgrado no dependen únicamente de la capacidad de compromiso por parte del estudiante, sino de un soporte institucional estructurado que pueda validar sus procesos socioemocionales de manera sistemática. Ante esta necesidad y vacío organizacional, los docentes nos convertimos en este primer filtro de contención, cuya función evidentemente no tendría que ser clínica ni terapéutica, sino la de quien pueda derivar oportunamente al estudiante hacia una intervención especialidad de ser el caso, cuando se identifiquen riesgos que superen el ámbito formativo.

Sin embargo, asumir este rol de mediador requiere también el desarrollo de habilidades socioemocionales complejas por parte del propio cuerpo docente del centro de formación, lo que coincide con lo señalado por Bulás-Montoro et al. (2020) sobre la necesidad de que los docentes de nivel superior reciban una formación socioemocional para guiar con mayor solidez el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la empatía y la asertividad, sin que ello conlleve la pérdida de rigurosidad ni del rol de autoridad del docente.

Cabe señalar que uno de los mayores retos que enfrentamos como docentes es la instrumentalización o manipulación de las demandas emocionales por parte de estudiantes adultos. Desde mi experiencia, se suelen dar casos de estudiantes, principalmente de instituciones privadas, que exigen desproporcionalmente que se pasen por alto normas básicas de un programa formativo, como la presentación de trabajos o asignaciones fuera del plazo indicado o asumir que el docente les ha “revisado mal” cuando su calificación no cumple con sus expectativas. Al respecto, Cain et al. (2012)

conceptualizan estas actitudes en dos ideas relacionadas: el *academic entitlement* y el consumismo estudiantil. El primero se refiere a la actitud de un estudiante de que debería recibir una calificación alta o un trato preferencial sin invertir el tiempo necesario o sin realizar esfuerzos significativos. El consumismo estudiantil, por su parte, se refiere a la idea de que, dado que los estudiantes pagan por su educación, merecen ser tratados como clientes en todo el sentido de la palabra, lo que convierte un proceso formativo en una industria de mercado, alterando así los roles dentro del proceso.

Resulta de vital importancia que las universidades diseñen mecanismos bidireccionales de soporte con lineamientos claros que protejan tanto la salud mental del estudiante como la integridad profesional y emocional del docente. En esta forma la educación socioemocional es una competencia profesional fundamental que implementar en los procesos de formación del profesorado universitario, tal como señalan Arnaiz y García (2025), «las políticas educativas deben reconocer el bienestar docente como un componente clave para la mejora educativa», ya que habilitar espacios de autorregulación emocional y autoconocimiento desde la formación docente previene también el *burnout* o agotamiento profesional y humaniza la práctica educativa. ■

Referencias

Bulás Montoro, M., Ramírez Camacho, A. L. y Corona Galindo, M. G. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel de posgrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *19*(39), 57–73. https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4

Cain, J., Romanelli, F. y Smith, K. M. (2012). Academic entitlement in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *76*(10), 189. https://doi.org/10.5688/ajpe7610189

González Torres, V. H., Lázaro-Guillermo, J. C., Chávez-Chavez, O. E. y Calderon-Pizango, M. R. (2026). Más allá de la deserción: mapeo de la resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *11*(21), 328–352. https://doi.org/10.35381/r.k.v11i21.5068

Rodríguez Rico, R., Arnaiz Arredondo, J. A. y García Chávez, A. d. C. (2025). La autorregulación emocional en los docentes desde la formación inicial para el fortalecimiento en sus procesos de enseñanza. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *16*(31). https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2726

CÓMO CITAR

Figueroa Portilla, C. S. (2026). Desafíos institucionales y éticos en la educación socioemocional en la formación universitaria. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 108–109.

HOW TO CITE

Figueroa Portilla, C. S. (2026). Desafíos institucionales y éticos en la educación socioemocional en la formación universitaria [Institutional and ethical challenges of social-emotional education in university training]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 108–109.

CORRESPONDENCIA

Carlos Saussure Figueroa Portilla
csaussure@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 110–112
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

¿Quién cuida a quienes educan? Liderazgo pedagógico y bienestar socioemocional docente

Who cares for those who educate? Pedagogical leadership and teachers' social-emotional well-being

Magaly Susana Voto-Bernales Holguín
Universidad de Santiago de Compostela, España
https://orcid.org/0009-0005-8346-9465
magalyvotobernales@gmail.com

Palabras clave: liderazgo pedagógico; bienestar docente; colaboración; cuidado.
Keywords: *pedagogical leadership; teacher well-being; collaboration; care.*

La educación socioemocional ocupa un lugar visible en el debate educativo, pero su enfoque sigue siendo selectivo. El estudiantado aparece en el centro, mientras docentes y directivos quedan ubicados en el papel de quienes contienen, acompañan, gestionan conflictos y sostienen el bienestar de la comunidad escolar. Estas responsabilidades son esenciales, aunque el énfasis en ellas suele invisibilizar que quienes cuidan trabajan bajo condiciones emocionales e institucionales. Una escuela puede enseñar a reconocer emociones y normalizar entre sus adultos la sobrecarga, la desconfianza y el aislamiento. Cuando el cuidado se exige sin cuidar a quienes lo sostienen, la propuesta pierde coherencia. ¿Es posible promover el bienestar socioemocional en la escuela si se ignoran las condiciones en las que trabajan quienes lo hacen posible? Esta columna aborda esa pregunta desde tres ángulos: la contradicción entre el discurso del cuidado y las condiciones de trabajo docente; el papel del liderazgo pedagógico en la construcción de confianza, colaboración y acompañamiento; y los límites de ese liderazgo cuando no está respaldado por políticas, recursos y condiciones laborales.

Quienes cuidan también necesitan condiciones para sostenerse

Docentes y equipos directivos afrontan exigencias pedagógicas, administrativas y emocionales que atraviesan su vida cotidiana. Reconocerlos únicamente por su responsabilidad en el bienestar de la comunidad educativa deja fuera una parte sustantiva de su propia experiencia escolar. Estas condiciones no quedan en el ámbito personal: también se expresan en la manera en que los adultos se relacionan, colaboran y afrontan las dificultades dentro de la escuela. Por ello, hablar de su bienestar implica también preguntarse por el clima institucional que construyen y experimentan cada día, a través de los vínculos, las percepciones y las formas de convivencia de quienes trabajan en ella (Herrera et al., 2014). No existe una relación automática entre bienestar docente y aprendizaje; sentirse bien no garantiza mejores resultados. Sin embargo, el respaldo entre colegas y el trabajo compartido pueden favorecer las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza

(Krichesky y Murillo, 2018; Mardones Soto, 2023).

El liderazgo organiza relaciones, no solo tareas

En este punto aparece el liderazgo pedagógico. Su influencia orienta la enseñanza y también define cómo se toman decisiones, cómo se construyen los vínculos y qué lugar ocupa el error. Cuando la experiencia docente es reconocida como saber profesional, pedir ayuda o admitir una dificultad deja de ser una exposición riesgosa. Ocurre lo contrario cuando el seguimiento se reduce a vigilancia: aumenta la presión, se ocultan los problemas y cada persona termina resolviéndolos en soledad.

La colaboración tampoco consiste en repartir funciones. Supone analizar dificultades, contrastar experiencias y construir respuestas comunes. Las prácticas colaborativas adquieren mayor valor cuando permiten aprender de la experiencia y resolver problemas de manera conjunta (Krichesky y Murillo, 2018). Para que esto ocurra, la deliberación debe formar parte de la vida institucional. Abrir espacios para escuchar, explicar decisiones y construir acuerdos no debilita la responsabilidad directiva; la vuelve más transparente y compartida. Así, el liderazgo puede crear entornos profesionales menos punitivos y más capaces de sostener el trabajo colectivo.

No todo puede resolverse desde la escuela

Estas prácticas de liderazgo pueden transformar la vida cotidiana de la escuela, pero su alcance tiene límites. La educación socioemocional se vacía de contenido crítico cuando convierte el malestar en una falla individual. Pedir resiliencia, empatía o autorregulación puede resultar funcional a un sistema que incrementa las exigencias sin revisar aquello que las produce. Ninguna capacitación crea por sí misma tiempo institucional, estabilidad laboral, recursos suficientes o políticas que reduzcan la carga administrativa.

Los directivos también están expuestos al desgaste: responden por resultados, median conflictos y acompañan a sus equipos mientras enfrentan sus propias presiones. Una conducción basada en el control puede intensificar el aislamiento; otra que distribuye responsabilidades y organiza apoyos puede mejorar la vida cotidiana. Pero ninguna práctica directiva sustituye las obligaciones de la política pública. El bienestar profesional requiere respuestas articuladas desde la escuela hasta el sistema educativo (Falk et al., 2021). Reconocer los límites del liderazgo no significa restarle importancia, sino evitar que se le atribuya la responsabilidad de compensar carencias que lo exceden.

Cuidar también es una condición para aprender

Una escuela socioemocionalmente saludable se reconoce en la forma en que sus adultos se relacionan, toman decisiones y enfrentan la presión. Cuidar a docentes y directivos no es una concesión secundaria ni una tarea separada de los aprendizajes; forma parte de las condiciones institucionales que los hacen posibles. El liderazgo puede proteger esas condiciones, pero no sostenerlas en solitario. Cuando el cuidado recae únicamente en el esfuerzo de quienes ya trabajan al límite, deja de ser una responsabilidad compartida y se convierte en sacrificio individual. La educación socioemocional será verdaderamente integral cuando las políticas educativas y las decisiones del sistema reconozcan también el bienestar de quienes educan. ■

Referencias

Crichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2017). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. un estudio de casos. *Educación XX1*, *21*(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.20181

Falk, D., Frisoli, P. S. y Varni, E. (2021). La importancia del bienestar docente para la salud mental de los alumnos y los sistemas educativos resilientes. *Revista de Migraciones Forzadas*, *66*, 17–21.

Herrera Mendoza, K. y Rico Ballesteros, R. (2015). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, *12*(2), 7. https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311

Mardones Soto, G. (2023). influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, *3*(2), 121–145. https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300

CÓMO CITAR

Voto-Bernales Holguín, M. S. (2026). ¿Quién cuida a quienes educan? Liderazgo pedagógico y bienestar socioemocional docente. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 110–112.

HOW TO CITE

Voto-Bernales Holguín, M. S. (2026). ¿Quién cuida a quienes educan? Liderazgo pedagógico y bienestar socioemocional docente [Who cares for those who educate? Pedagogical leadership and teachers' social-emotional well-being]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 110–112.

CORRESPONDENCIA

Magaly Susana Voto-Bernales Holguín
magalyvotobernales@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 113–116
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Educar las emociones para transformar la vida: la educación socioemocional como fundamento del desarrollo integral contemporáneo

Educating emotions to transform lives: Social-emotional education as the foundation of contemporary integral development

Carmelo Cedeño De la Rosa
Juventudes por Latinoamérica y el Caribe, Puerto Rico
ccdr89@gmail.com

Palabras clave: educación socioemocional; desarrollo integral; currículo; familia.
Keywords: *social-emotional education; integral development; curriculum; family.*

La educación socioemocional constituye un componente esencial de la formación integral porque promueve el desarrollo de competencias emocionales, sociales y relacionales que favorecen el bienestar personal, la convivencia y el aprendizaje. Desde la psicología, fortalece el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad para afrontar las experiencias cotidianas. Desde la pedagogía, se reconoce que las emociones influyen directamente en la motivación, la atención, la participación y el rendimiento académico. Además, la perspectiva humanista sitúa a la persona en el centro del proceso educativo, valorando sus necesidades, experiencias y capacidades. En un contexto marcado por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, estas competencias son indispensables para formar ciudadanos capaces de relacionarse responsablemente y responder a los desafíos contemporáneos.

De igual manera, la educación socioemocional debe entenderse como un eje transversal del currículo y no como una actividad complementaria. Su incorporación requiere integrarse en las prácticas pedagógicas, la convivencia escolar y la cultura institucional. Cada estudiante posee fortalezas, necesidades y experiencias que influyen en su manera de aprender y convivir. Por ello, las instituciones educativas deben promover ambientes seguros, inclusivos y respetuosos que favorezcan el bienestar emocional y el aprendizaje significativo. Educar socioemocionalmente significa ofrecer herramientas para la vida, fortalecer el compromiso con el bien común y enriquecer la formación académica.

Por otra parte, la implementación de este enfoque enfrenta desafíos importantes dentro de los sistemas educativos. Uno de los principales consiste en reconocer la educación socioemocional como una dimensión esencial de la formación integral. Las múltiples responsabilidades docentes pueden dificultar la aplicación sistemática de estrategias dirigidas al desarrollo de estas competencias. Por ello, resulta indispensable promover procesos permanentes de formación profesional que proporcionen conocimientos y recursos para atender las necesidades emocionales del estudiantado.

Asimismo, las diferencias sociales, económicas, familiares y culturales exigen intervenciones contextualizadas y adaptadas a cada comunidad escolar.

Además, otro desafío consiste en disminuir la distancia entre los planteamientos institucionales y las prácticas cotidianas. Las instituciones requieren políticas claras, mecanismos de seguimiento y procesos de evaluación que garanticen la continuidad de las iniciativas. Además, deben fortalecer la colaboración entre docentes, profesionales de apoyo, familias y organizaciones comunitarias. Las transformaciones digitales representan un reto adicional porque las redes sociales y los entornos virtuales influyen en la comunicación, la convivencia y la construcción de relaciones. En consecuencia, el liderazgo institucional, la formación continua y la disponibilidad de recursos son fundamentales para consolidar una cultura educativa orientada al bienestar.

En adición, los docentes, los psicólogos educacionales y los equipos de apoyo desempeñan funciones complementarias en la promoción del desarrollo socioemocional. El profesorado identifica necesidades, crea ambientes de confianza e incorpora estrategias que favorecen la expresión emocional, la convivencia y el aprendizaje colaborativo. Los psicólogos educacionales aportan conocimientos especializados para comprender factores emocionales, cognitivos y sociales que inciden en el aprendizaje. Los equipos de apoyo coordinan recursos, servicios y acciones de seguimiento que fortalecen el desarrollo integral del estudiantado. La articulación de estas funciones permite ofrecer respuestas pertinentes adaptadas a las características individuales y contextuales de cada comunidad educativa.

De igual modo, la colaboración debe extenderse hacia las familias y la comunidad para construir redes de apoyo sólidas. Mantener canales efectivos de comunicación, establecer protocolos claros y promover una cultura basada en el respeto fortalece la capacidad institucional para responder a las necesidades socioemocionales. Asimismo, estas acciones deben ser preventivas y formar parte de la experiencia educativa cotidiana. Una comunidad educativa articulada favorece el acompañamiento permanente y crea entornos seguros, participativos e inclusivos. Este trabajo conjunto fortalece la corresponsabilidad entre la escuela, la familia y la comunidad.

En cambio, la educación socioemocional influye directamente en el desarrollo integral porque fortalece dimensiones emocionales, sociales, cognitivas, éticas y ciudadanas. El reconocimiento y la regulación de las propias emociones permiten afrontar con mayor conciencia situaciones de incertidumbre, conflicto o frustración. La empatía fortalece relaciones fundamentadas en el respeto, la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad. Estas competencias favorecen la convivencia, previenen conflictos y promueven una participación responsable. En un mundo caracterizado por cambios acelerados, el desarrollo socioemocional constituye una condición indispensable para el bienestar individual y colectivo.

Asimismo, evaluar las competencias socioemocionales requiere instrumentos pertinentes que consideren el progreso individual, la participación, la convivencia y la capacidad de autorreflexión. La evaluación formativa permite identificar fortalezas, necesidades y oportunidades de mejora para orientar intervenciones oportunas. Este proceso favorece la toma de decisiones fundamentadas en evidencia educativa. De esta manera, la educación socioemocional deja de ser un discurso institucional y se convierte en una práctica sostenible y coherente. Su consolidación fortalece el impacto positivo de las instituciones educativas sobre toda la comunidad.

Finalmente, la educación socioemocional fortalece los procesos de aprendizaje al favorecer la perseverancia, la autonomía, la motivación y la disposición para aprender de los errores. También impulsa el establecimiento de metas, la toma de decisiones responsables y la comprensión del impacto de las acciones personales sobre los demás. La formación integral exige superar modelos centrados

exclusivamente en resultados académicos y reconocer la complejidad del desarrollo humano. Integrar la educación socioemocional humaniza la enseñanza y fortalece comunidades escolares empáticas e inclusivas. De este modo, se forman ciudadanos preparados para aprender, convivir, innovar, colaborar y contribuir responsablemente al desarrollo sostenible y a la transformación positiva de la sociedad. ■

Referencias

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. y Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, *1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E. y McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *3*, 100029. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029

Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E. y Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, *25*, 56–72. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*(2), 408–416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school -based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Jones, S. M., McGarrah, M. W. y Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, *54*(3), 129–143. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. y Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 277–297. https://doi.org/10.1080/0305764x.2015.1125450

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta -analysis of follow-up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K. y Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 347–376. https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1195791

CÓMO CITAR

Cedeño De la Rosa, C. (2026). Educar las emociones para transformar la vida: la educación socioemocional como fundamento del desarrollo integral contemporáneo. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 113–116.

HOW TO CITE

Cedeño De la Rosa, C. (2026). Educar las emociones para transformar la vida: la educación socioemocional como fundamento del desarrollo integral contemporáneo [Educating emotions to transform lives: Social-emotional education as the foundation of contemporary integral development]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 113–116.

CORRESPONDENCIA

Carmelo Cedeño De la Rosa
ccdr89@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 117–119
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Competencias socioemocionales en la formación de nuevos profesionales ante retos disruptivos: hacia un hardening psicológico

Social-emotional competencies in the training of new professionals facing disruptive challenges: Towards psychological hardening

Sandra Carolina Castillo Acosta
Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas, Venezuela
https://orcid.org/0000-0003-3813-6758
2025sancas@gmail.com

Palabras clave: competencias socioemocionales; formación profesional; resiliencia; disrupción.
Keywords: *social-emotional competencies; professional training; resilience; disruption.*

Históricamente, la educación superior centró su propuesta formativa en la transmisión de conocimientos técnicos e instrumentales, bajo el supuesto de que el dominio disciplinar garantizaba por sí solo el éxito profesional. Sin embargo, en escenarios caracterizados por la incertidumbre, la disrupción y el cambio constante, la sobrecarga cognitiva y la tensión psicológica han demostrado debilitar la capacidad analítica y la toma de decisiones. Ante este panorama, la fragilidad operativa del egresado rara vez proviene de la falta de conocimiento especializado, sino de su limitación para gestionar la frustración, la fatiga digital y la presión del entorno.

De allí que integrar habilidades socioemocionales en el currículo deje de ser una opción pedagógica y se convierta en un eje transversal e institucionalizado, orientado a blindar la estructura psicológica de los estudiantes desde las aulas. Por tal razón, este documento ofrece una aproximación teórica y práctica para la inclusión de dichas competencias en la educación universitaria. Sustentada en referentes académicos consolidados, se busca coadyuvar a la comprensión de entornos complejos, garantizando la integridad operativa del futuro profesional y fortaleciendo su capacidad de respuesta ante las crisis del mundo contemporáneo.

Al respecto, la UNESCO (2024) ha definido las competencias socioemocionales como aquellas que:

> Pretenden fomentar las relaciones positivas y los cambios de comportamiento orientados a la acción y capacitación de los educandos para que puedan: comprender y expresar de manera eficaz sus emociones, mostrar empatía y solidaridad por los demás, responder de forma adecuada en función de cada contexto, fomentar un sentimiento identitario inclusivo, establecer y mantener relaciones interpersonales sanas y de apoyo mutuo, trabajar para alcanzar objetivos personales y colectivos, adoptar decisiones éticas, convertirse en miembros comprometidos y participativos de sus comunidades y, por último, contribuir a objetivos más amplios, como la construcción de sociedades inclusivas, justas, sanas, pacíficas y sostenibles. (p. 1)

De lo expuesto, se evidencia que las competencias socioemocionales son necesarias para que los futuros profesionales desempeñen roles activos en función de las necesidades de la sociedad y se garantice el bienestar integral, conectando el entorno formativo más allá del ejercicio disciplinar hacia la empatía y la resiliencia, lo cual permite una gestión del estrés académico y laboral con mayor serenidad.

En este contexto, surge un término adaptado del campo informático como lo es el *hardening* (endurecimiento) psicológico, el cual no significa transformar a los nuevos profesionales en entes rígidos o insensibles, sino propiciar la generación de resiliencia, dotarlos de herramientas de regulación emocional y facilitar la simplificación de las cargas cognitivas. Esto se traduce en centrarse en la adaptabilidad, aprender de los problemas y responder con efectividad ante la adversidad. Dicha concepción concuerda con lo señalado por Durlak et al. (2011), quienes afirman que los programas de aprendizaje socioemocional no solo mejoran el bienestar y la salud mental, sino que incrementan significativamente el desempeño académico y profesional.

Cabe destacar que, al incorporar la dimensión humana desde la perspectiva socioemocional en la formación profesional, se fortalecen las siguientes dimensiones:

- **Autorregulación emocional.** Constituye la capacidad metacognitiva y afectiva de monitorear, evaluar y modificar las propias reacciones emocionales para alinearlas con metas académicas y profesionales a largo plazo. Mediante esta dimensión, se logra una contención de la impulsividad característica de los entornos de alta exigencia académica e institucional (Bisquerra, 2009).
- **Gestión del estrés y la fatiga digital.** Preparar para la gestión del estrés y las pausas digitales protege las funciones ejecutivas esenciales, entendidas como aquellas actividades mentales complejas que permiten la adaptación al medio y que se requieren en el aprendizaje y el ejercicio profesional. En cuanto a la fatiga digital, esta se origina por el uso continuado de plataformas virtuales y dispositivos electrónicos, por lo que se requiere un abordaje adecuado de manifestaciones como el cansancio ocular, las dificultades de concentración, la irritabilidad y la desmotivación ante tareas digitales sostenidas.
- **Toma de decisiones asertivas.** Proporcionar al estudiante una formación en decisiones asertivas permite evaluar las alternativas éticas y estratégicas a su alcance, sin ceder a la impulsividad inducida por el miedo o la urgencia, ni caer en la parálisis por análisis provocada por la incertidumbre. En el campo laboral, las decisiones se ven condicionadas por el estado emocional de los profesionales encargados de ejecutarlas. Sobre este particular, Damasio (1994) demostró que la toma de decisiones racionales es inviable sin la intervención de las emociones, ya que estas envían señales intuitivas rápidas que guían la elección. Por ende, un profesional socioemocionalmente educado aprende a interpretar estas señales para decidir de forma rápida, asertiva y equilibrada bajo presión.

De este modo, en la Tabla 1 se sintetizan las dimensiones explicadas, relacionando el enfoque formativo universitario con su impacto directo en el desempeño laboral.

Tabla 1. Relación entre dimensiones, enfoques e impacto en la formación profesional

Dimensión	Enfoque de formación universitaria	Impacto en el ejercicio profesional
Autorregulación emocional	Paso de la reacción impulsiva a la respuesta consciente (pausa cognitiva)	Capacidad de mantener la ecuanimidad y el rendimiento frente a la frustración o el error
Gestión del estrés y la fatiga digital	Incorporación de hábitos de autocuidado, pausas activas y filtrado de información	Prevención del síndrome de desgaste profesional (*burnout*), conservación de la atención y sostenibilidad de la salud mental
Toma de decisiones asertivas	Integración del análisis lógico con la conciencia emocional e interpersonal	Elecciones éticas, ponderadas y oportunas en entornos volátiles y complejos

Para concluir, basado en diversos teóricos como los consultados presentados en este documento, puede tejerse una ruta que conduzca a los futuros profesionales con una estructura socioemocional requerida para autorregular la conducta, mitigar la fatiga digital, neutralizar la manipulación por ingeniería social y tomar decisiones éticas, racionales y asertivas en medio de la incertidumbre.

De forma tal que el diseño del currículo universitario vaya más allá de la transmisión de conocimientos técnicos e instrumentales, consolidando la inclusión formal de la educación socioemocional como la vía pedagógica fundamental para hacer operativo el *hardening* psicológico en los futuros egresados. ■

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Grosset/Putnam.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Promoción del aprendizaje social y emocional en la educación superior*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/

CÓMO CITAR

Castillo Acosta, S. C. (2026). Competencias socioemocionales en la formación de nuevos profesionales ante retos disruptivos: hacia un hardening psicológico. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 117–119.

HOW TO CITE

Castillo Acosta, S. C. (2026). Competencias socioemocionales en la formación de nuevos profesionales ante retos disruptivos: hacia un hardening psicológico [Social-emotional competencies in the training of new professionals facing disruptive challenges: Towards psychological hardening]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 117–119.

CORRESPONDENCIA

Sandra Carolina Castillo Acosta
2025sancas@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.

Cuaderno Iberoamericano de Educación
Año 8, N.º 55, noviembre de 2026, pp. 120–122
ojs.umc.cl/index.php/bolibero

Liderazgo motivacional y complejidad educativa: tensiones de la educación socioemocional en el siglo XXI

Motivational leadership and educational complexity: Tensions of social-emotional education in the 21st century

Joshua Guillermo Gómez Dávila
Universidad Latinoamericana y del Caribe, Venezuela
joshua.ggd@gmail.com

Palabras clave: liderazgo motivacional; complejidad; educación superior; sociedad del cansancio.
Keywords: *motivational leadership; complexity; higher education; burnout society.*

El siglo XXI ha reconfigurado radicalmente el acto educativo. En la intersección de una transformación digital acelerada y la reestructuración del tejido social postpandemia, la educación socioemocional ha dejado de ser una competencia transversal optativa para erigirse como un eje de supervivencia. En las aulas universitarias venezolanas, donde la complejidad sistémica converge con el ímpetu por la innovación tecnológica, resulta evidente que formar integralmente exige mucho más que la mera transmisión de conocimientos teóricos o técnicos; demanda una contención profunda. Sin embargo, comprender y aplicar esta dimensión socioemocional en los contextos contemporáneos implica sortear un riesgo crítico: su instrumentalización.

En este orden de ideas, el contexto contemporáneo se inscribe en la dinámica que Han (2012) conceptualiza como la sociedad del cansancio; es decir, un entramado regido por el mandato del rendimiento y la autoexplotación bajo la falsa premisa de una positividad inquebrantable. Desde esta perspectiva, surge una divergencia peligrosa en la praxis académica: el entorno digitalizado a menudo promueve las competencias emocionales no como herramientas de emancipación humana, sino como mecanismos profilácticos para evitar el agotamiento y maximizar la productividad. Frente a esto, la docencia superior debe resistir la tentación de convertir el aula en un centro de optimización del individuo. La verdadera educación socioemocional debe fomentar una resiliencia crítica, que permita a los estudiantes cuestionar su entorno y reconocer la vulnerabilidad no como un fallo del sistema, sino como el punto de partida indispensable para la empatía y la cohesión social.

Ahora bien, esta transición hacia una pedagogía más humana tropieza de frente con el diseño estructural de las instituciones académicas. Al intentar incorporar la educación socioemocional, el principal desafío que emerge es la resistencia de un modelo universitario que aún opera bajo lógicas curriculares fragmentadas. Al respecto, Morin (1990) advierte sobre la urgencia de adoptar un pensamiento complejo, señalando que hemos sido educados para separar y aislar, en lugar de religar y contextualizar.

En el ámbito universitario venezolano, donde la cotidianidad ya impone retos operativos y de recursos sin precedentes, relegar el bienestar estudiantil a un departamento de orientación aislado o a una simple materia electiva resulta un esfuerzo estéril.

Por consiguiente, la educación superior contemporánea demanda una renovación intelectual que asuma la integración global de estas dimensiones humanas de forma sistémica (Colina Vargas, 2020). El verdadero reto institucional, por lo tanto, no consiste en sumar más contenidos teóricos al pensum, sino en articular una ecología de la acción. Esto significa lograr que la gestión de las emociones, la toma de decisiones responsables y la tolerancia a la frustración permeen transversalmente todas las áreas del conocimiento, desde los seminarios de cálculo y análisis de datos hasta las aulas de diseño estratégico, reconociendo al estudiante en su absoluta multidimensionalidad y no solo como un receptor de competencias técnicas.

Frente a esta necesidad sistémica de integración, el rol del docente durante el proceso educativo sufre una metamorfosis ineludible. Ya no basta con dominar el área de experticia teórica o técnica; el profesor universitario contemporáneo debe ejercer un liderazgo transformacional y motivacional genuino. Este tipo de liderazgo trasciende la mera transacción académica para anclarse en la consideración individualizada y la estimulación intelectual (Bass y Riggio, 2006). En las aulas venezolanas, frecuentemente tensionadas por realidades socioeconómicas complejas y dinámicas migratorias, el educador, junto a los equipos de apoyo psicológico, se erige como el principal gestor de contención.

Asumir este rol no implica desvirtuar la academia, sino potenciarla. Ejercer un liderazgo motivacional significa validar las emociones del estudiante y transformar el espacio de aprendizaje en un entorno seguro donde el rigor científico dialogue permanentemente con la empatía. Es a través de esta conexión que el docente deja de ser un simple emisor de información para convertirse en un anclaje socioemocional que fomenta la agencia del estudiante, mitiga la desvinculación académica y cultiva una resiliencia activa frente a la incertidumbre.

En última instancia, el andamiaje de contención que se construye desde la academia determina el alcance del desarrollo integral en la sociedad. Resulta imperativo desmitificar la visión cartesiana que reduce la afectividad a una dimensión secundaria o antagónica a la racionalidad. En este sentido, las emociones no son meros impulsos irracionales que deban reprimirse, sino juicios de valor complejos sobre aquello que se considera vital para el florecimiento humano; por ende, la educación socioemocional trasciende la gestión individual del estrés para consolidarse como una capacidad indispensable en el ejercicio de la ciudadanía (Nussbaum, 2008). En el contexto iberoamericano y, de manera muy palpable, en la reconfiguración social e institucional que se experimenta en Venezuela, educar las emociones es educar para la democracia. Esta dimensión influye decisivamente en el desarrollo humano al dotar al individuo de la agencia ética necesaria para establecer relaciones colaborativas, sostener la empatía frente a la divergencia y navegar la incertidumbre técnica y social sin perder la cohesión humana.

Las convergencias y divergencias de este campo nos invitan, por tanto, a repensar nuestras academias: ya no solo como centros de instrucción o de validación de métricas, sino como ecosistemas de profunda transformación humana. ■

Referencias

Bass, B. M. y Riggio, R. E. (2006). Transformational Leadership. En *Transformational Leadership* (pp. 224–236). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9781410617095-15

Colina Vargas, A. M. (2020). educación superior desde la visión del pensamiento complejo. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, *7*, 1–18. https://doi.org/10.21855/ecociencia.70.288

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Editorial Paidós.

CÓMO CITAR

Gómez Dávila, J. G. (2026). Liderazgo motivacional y complejidad educativa: tensiones de la educación socioemocional en el siglo XXI. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 120–122.

HOW TO CITE

Gómez Dávila, J. G. (2026). Liderazgo motivacional y complejidad educativa: tensiones de la educación socioemocional en el siglo XXI [Motivational leadership and educational complexity: Tensions of social-emotional education in the 21st century]. *Cuaderno Iberoamericano de Educación*, *8*(55), 120–122.

CORRESPONDENCIA

Joshua Guillermo Gómez Dávila
joshua.ggd@gmail.com

LICENCIA

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite la reproducción total o parcial citando la fuente.

RESPONSABILIDAD

Las ideas y opiniones de este texto son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente a la Universidad Miguel de Cervantes.