

EXPERIENCIAS EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE CARRERAS PEDAGÓGICAS

Experiences in the development of socio-emotional skills in students of teaching careers

Experiências no desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes da carreira docente

M. Sc. Eloísa Aichel Ramírez Urquia *, <https://orcid.org/0000-0001-9474-9677>

Dr. C. Martha Beatriz Vinent Mendo, <https://orcid.org/0000-0002-1936-3739>

Universidad de Oriente, Cuba

*Autor para correspondencia. email eloisa.ramirez@uo.edu.cu

Para citar este artículo: Ramírez Urquia, E. A. y Vinent Mendo, M. B. (2025). Experiencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de carreras pedagógicas. *Maestro y Sociedad*, 22(2), 1025-1033. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: La formación continua del profesional de carreras pedagógicas, tiene entre sus prioridades el exitoso desempeño del docente en la relación con agentes y agencias educativas, ello implica el desarrollo de habilidades socioemocionales desde la formación inicial. El artículo tiene como objetivo argumentar una propuesta metodológica para desarrollar estas habilidades en los estudiantes. Materiales y métodos: la metodología empleada responde a la investigación- acción, a través de fases y ciclos iterativos. Resultados: Como resultado existen transformaciones en la gestión emocional y profesional favorable de los estudiantes. Discusión: es importante integrar metodologías que promuevan la reflexión y la gestión emocional en estos estudiantes. Conclusiones: La experiencia obtenida mediante esta propuesta metodológica, permitió concluir que el desarrollo emocional no debe ser abordado como un contenido o asignatura añadida. Debe ser articulado de manera orgánica en los procesos formativos, desde el diseño curricular hasta las dinámicas de grupo, pasando por el vínculo pedagógico y la cultura institucional.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, investigación- acción, metodología, formación docente.

ABSTRACT

Introduction: Continuing education for teaching professionals prioritizes the successful performance of teachers in their relationships with educational agents and agencies. This implies the development of socio-emotional skills from initial training. This article aims to present a methodological proposal for developing these skills in students. Materials and methods: The methodology used is based on action research, through iterative phases and cycles. Results: As a result, there are favorable transformations in students' emotional and professional management. Discussion: It is important to integrate methodologies that promote reflection and emotional management in these students. Conclusions: The experience gained through this methodological proposal led to the conclusion that emotional development should not be approached as an additional content or subject. It must be organically articulated in educational processes, from curriculum design to group dynamics, including pedagogical engagement and institutional culture.

Keywords: socio-emotional skills, action research, methodology, teacher training.

RESUMO

Introdução: A formação continuada de profissionais da educação prioriza a atuação exitosa dos professores em suas relações com agentes e agências educacionais. Isso implica o desenvolvimento de competências socioemocionais desde a formação inicial. Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica para o desenvolvimento dessas competências nos estudantes. Materiais e métodos: A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa-ação, por meio de fases e ciclos iterativos. Resultados: Como resultado, observam-se transformações favoráveis na gestão emocional e profissional dos estudantes. Discussão: É importante integrar metodologias que promovam a reflexão e a

gestão emocional nesses estudantes. Conclusões: A experiência adquirida por meio desta proposta metodológica levou à conclusão de que o desenvolvimento emocional não deve ser abordado como um conteúdo ou disciplina adicional. Ele deve ser articulado organicamente nos processos educacionais, desde a concepção curricular até a dinâmica de grupo, incluindo o engajamento pedagógico e a cultura institucional.

Palavras-chave: competências socioemocionais, pesquisa-ação, metodologia, formação de professores.

Recibido: 21/1/2025 Aprobado: 28/3/2025

INTRODUCCIÓN

El panorama educativo nacional e internacional, como tendencia, resulta cada vez más complejo, en la medida en que se acentúan diferencias culturales, incertidumbres emocionales y cambios sociales que, de uno u otro modo, impactan en el proceso de la formación y en el sentido que ello tiene para la práctica educativa de nuestros días. Tal problemática demanda un quehacer pedagógico que trascienda lo académico e incluya aspectos relevantes para el crecimiento personal- profesional del docente, como es el desarrollo de habilidades socioemocionales, de manera que le conviertan en un ser más empático, que actúe con sensibilidad, autorregule su comportamiento, ajustado al contexto en el que se inserta y que evidencie apego estricto a la ética profesional.

En los últimos años ha crecido el interés científico por lo socioemocional y su impacto en la formación de niños, adolescentes y jóvenes. Incluso, desde los estudios regionales sobre la calidad de la educación se revelan datos que reafirman la necesidad de evaluar sistemáticamente los posibles avances que se logran en este sentido. Países como España, Eslovaquia, Perú, Chile, México, Colombia consideran la importancia de intencionar el diseño de programas de asignaturas y/o establecer procedimientos para emplear en el contexto extracurricular, que resulten garantía para el desarrollo de las referidas habilidades. Anilema et al (2024) a partir de un estudio de sistematización revelan la utilidad e importancia para la formación integral.

No obstante, los estudios sobre esta problemática resultan muy escasos y asistemáticos, sin una propuesta metodológica concreta que permita abordar de manera puntual cómo se forman estas habilidades en estudiantes de Educación superior, Aristulle y Paoloni- Stente (2019). Se reconoce que tal pretensión, requiere análisis más profundos y argumentados que consideren las relaciones esenciales que se expresan, asociadas a las cualidades de la personalidad del estudiante de una especialidad dada y a la estructuración y posibilidades del currículo actuante.

La formación de estas habilidades en el profesional de la educación es un proceso continuo y sistemático, que enriquece la vida profesional y también personal del docente e impacta en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, en la medida en que fomenta un ambiente propicio para la colaboración y la armonía que es garantía para promover el aprendizaje y la creatividad Bisquerra & Pérez, (2021).

En consecuencia, resulta importante reconocer la pertinencia de abordar cómo se desarrollan estas habilidades en estudiantes de carreras pedagógicas, entre ellas: la gestión emocional, la autorregulación, la empatía y la capacidad para mediar en conflictos y enfrenar el estrés, López et al (2020). Se reconocen estas habilidades, definidas a veces como competencias o como componente esencial para evitar el agotamiento profesional y promover prácticas innovadoras desde el punto de vista socioeducativo en el aula, Pérez et al (2021).

Desde la neuroeducación se aportan evidencias que fundamentan que el cerebro aprende en entornos emocionalmente seguros, donde se integra la emoción con la motivación y la memoria, en los entornos de aprendizaje, Mora (2021), Immordino y Damasio (2019). Este fundamento justifica la urgencia de que el proceso formativo no solo eduque hacia el contenido, sino también proporcione al futuro docente herramientas para que logre acompañar emocionalmente el aprendizaje de sus educandos.

Asumiendo esta perspectiva, se ilustra el diseño de una metodología para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de carreras pedagógicas, construida desde el enfoque investigación– acción como vía segura para ajustar las acciones de intervención a las necesidades reales del grupo seleccionado, Buendía et al (1998), Kemmis et al (2014).

Dicha metodología transita por diferentes fases en un proceso dialéctico en espiral, que toma como punto de partida el diagnóstico, seguido de la planificación e intervención con talleres vivenciales, así como momentos de observación, reflexión crítica y evaluación para proyectar nuevos ciclos de transformación. El proceso se

sustenta en referentes teóricos actualizados, destacándose los enfoques de Fuentes (2011) en su Concepción científica holístico configuracional, Denhan, (2018), CASEL SEL (2020), Zembylas (2020), Neurociencia del aprendizaje Díaz (2021), Villa (2021), Mora (2021), Educación emocional crítica e inclusiva Bisquerra (2021), Clemente et al (2021), Lozano et al (2023), Rojas et al (2023), la Teoría de la subjetividad, León (2024).

Este artículo no solo pretende presentar una metodología puntual, sino visibilizar una experiencia que demuestra el rol de lo emocional en la formación del docente y su transferencia sistémica al modo de actuación del estudiante, en un proceso bidireccional que garantiza que a la vez que se forma como sujeto, alcanza nuevos niveles de reflexividad para incidir de manera transformadora en los contextos en los que se inserta, como parte de su propio proceso formativo. Este enfoque moviliza a repensar las posibles metodologías para la implicación consciente del estudiante de carreras pedagógicas en su propia formación.

MATERIALES Y MÉTODOS

En la concreción de la experiencia se empleó el métodos investigación-acción, de acuerdo a una lógica flexible que promueve la participación activa del estudiante en cada una de las fases, desde una espiral que sigue una dinámica iterativa que se despliega a través de ciclos, en la que los resultados de una fase retroalimentan a la siguiente. Ello permite realizar sucesivos ajustes cónsonos con el conocimiento que se obtiene gradualmente y las necesidades emergentes, a través de un diagnóstico permanente.

Ajustado a los momentos que propone este método, se organizó la metodología en seis fases que parten del diagnóstico participativo, como punto de partida para transitar por las fases de planificación e implementación de acciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales, luego la observación reflexiva de los diferentes procesos y, finalmente, la evaluación colectiva, lo que propicia la mejora continua.

La muestra de la investigación se eligió de manera aleatoria compuesta por estudiantes de la Facultad Ciencias de la Educación. Para implementar la metodología se utilizó el método estudio de casos, asumiendo los criterios de Stake (1994) citado por Buendía et al (1998). Se emplearon métodos y técnicas cualitativas para la recolección de datos tales como: la observación participante, encuesta de autoevaluación (Lista de Chequeo de habilidades sociales de Goldstein), entrevistas estructuradas, testimonios y grabaciones.

RESULTADOS

La aplicación de la Lista de Chequeo de habilidades sociales de Goldstein, aplicada con un total de 50 items, que clasifica estas habilidades en seis grupos funcionales. Cada item representa conductas específicas observables que se consideran fundamentales para una interacción efectiva. El grupo I incluye habilidades básicas como escuchar, iniciar y mantener una conversación, hacer preguntas, dar las gracias, presentarse y presentar a otros y hacer cumplidos. Por su parte, el grupo II examina capacidades como pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse y persuadir.

El grupo III se refiere a las habilidades relacionadas con los sentimientos, incluyendo el reconocimiento, expresión y regulación de emociones, así como la comprensión del estado emocional de otros. El grupo IV integra habilidades alternativas a la agresión, las cuales se centran en la negociación, el autocontrol, la resolución de conflictos y la defensa de los propios derechos de forma asertiva para hacer frente al estrés.

Por otra parte en el grupo V se evalúa la capacidad de responder a situaciones sociales difíciles como el fracaso, la presión de grupo, las críticas o la exclusión. El grupo VI evalúa la capacidad de tomar decisiones, establecer metas, organizarse, resolver problemas y mantener la concentración.

Como parte del procesamiento, a cada ítem se le asigna una puntuación directa y posteriormente, se calcula el puntaje total que ubica al evaluado dentro de una categoría diagnóstica: deficiente, bajo, normal, bueno o excelente. Los resultados se interpretan de manera global (nivel general de habilidades sociales) y por subgrupo (fortalezas y debilidades específicas).

A pesar de que las habilidades socioemocionales como la empatía, comunicación, autorregulación, resolución de conflicto y manejo del estrés se encuentran explícitamente nombradas en el instrumento; la estructura funcional del mismo permite interpretar que los items del grupo III evalúan la autoestima; este mismo grupo junto con el IV evalúan la regulación emocional; del mismo modo el grupo IV evalúa la resolución de conflictos; el grupo I la comunicación y el grupo V manejo del estrés.

En una muestra de 7 estudiantes se obtuvo resultados de relativa homogeneidad, mostrando que en un primer análisis, podrían considerarse en niveles favorables de desarrollo cinco estudiantes (71.4%), ubicados en el nivel medio de desarrollo de habilidades sociales (con puntajes entre 176 y 200 puntos), uno (14.3%) en nivel alto (superior a 200) y uno (14.3%) en nivel bajo (inferior a 155).

Estos resultados permiten valorar que en el momento de autovaloración del estudiante existe un dominio generalizado de habilidades como la comunicación asertiva, la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones y el manejo del conflicto y el estrés. Sin embargo, la triangulación de este resultado con la observación sistemática directa, reveló una importante contradicción entre la percepción declarada y el comportamiento observado en varios estudiantes con alto puntaje en su autoevaluación, ya que manifestaban en la práctica serias dificultades para expresar sus ideas con claridad, mantener el contacto visual, asumir una postura corporal segura, establecer relaciones con sociabilidad o participar activamente en discusiones grupales.

Se evidenció, además, inseguridad emocional, pánico escénico, rigidez comunicativa y baja tolerancia al error, lo que contradice los datos obtenidos a través de los restantes métodos aplicados. Ello evidenció una sobrevaloración de sus propias habilidades socioemocionales.

Tabla 1: Nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales.

Estudiantes	Puntuación directa en las escalas						Total	Nivel de desarrollo de las habilidades
	I	II	III	IV	V	VI		
1	27	25	28	39	47	35	201	Alto
2	32	23	25	35	47	34	196	Medio
3	23	24	30	36	48	29	190	Medio
4	33	16	25	32	44	32	182	Medio
5	31	23	21	33	36	32	176	Medio
6	24	23	25	31	42	29	174	Medio
7	26	20	22	24	39	24	155	Bajo

Fuente: Elaboración propia.

Esta discrepancia justificó plenamente la necesidad de la investigación y del enfoque metodológico adoptado. A partir de esta constatación, se diseñó una metodología para el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el currículo del estudiante de carreras pedagógicas.

Estructura de la metodología

Fase 1: Diagnóstico participativo

Objetivo: Constatar el estado inicial de desarrollo de habilidades socioemocionales, para identificar fortalezas y debilidades en el proceso de formación.

Actividades desarrolladas:

Aplicación de la Lista de Chequeo de habilidades de Goldstein (2002).

Entrevistas a docentes y estudiantes sobre experiencias emocionales durante el proceso de formación.

Observación sistemática en clases, práctica laboral y contextos extensionistas y comunitarios.

Análisis de la estrategia educativa institucional para identificar su enfoque socioemocional.

Fase 2: Ciclos de investigación acción

Ciclo 1: Planificación

Objetivo específico: Diseñar un plan de acciones en función de desarrollar las habilidades socioemocionales como: empatía, autorregulación, comunicación, manejo emocional y trabajo colaborativo.

Esta planificación se retroalimenta del diagnóstico anterior y se realiza con la implicación activa de los estudiantes. Esto confirma la factibilidad y asimilación del proceso, Kemmis y McTaggart (2014).

Esta etapa consiste en diseñar y ajustar las actividades formativas (talleres, prácticas, intervenciones) considerándolas necesidades detectadas en fases previas y los aprendizajes emergentes de ciclos anteriores. La planificación no es un acto rígido externo, sino un proceso flexible que involucra a los actores participantes, reconociendo sus aportes y circunstancias específicas.

Su finalidad es asegurar que cada acción formativa sea pertinente y significativa, alineada con las características emocionales y sociales del grupo, y que se oriente hacia objetivos claros de desarrollo socioemocional. De este modo, se maximiza la relevancia y la efectividad de la intervención, evitando prácticas esquematizadas o descontextualizadas.

Acciones

- Diseño de primer ciclo de talleres de desarrollo personal, enfocados en la mentalidad de crecimiento, empatía, resiliencia, manejo del fracaso, autorregulación, crítica constructiva, perseverancia y gestión emocional.
- Vinculación de los talleres con la estrategia educativa del año académico y el perfil profesional.
- Diseño de espacios de reflexión sobre el proceso formativo.
- Prácticas guiadas en contextos reales.
- Definición de indicadores de evaluación.

Ciclo 2: Acción y observación

Objetivo específico: Estimular procesos de aprendizaje emocional, a través de experiencias vividas por los estudiantes que promuevan la reflexión colectiva.

Esta fase no se compone solo de la aplicación sino es de la vivencia y el compromiso de los participantes. La intervención es un acto formativo, donde predomina la observación crítica y generadora de información para la reflexión posterior.

En esta fase se ejecutan las actividades diseñadas, que incluyen talleres vivenciales, charlas, prácticas comunitarias y experiencias extensionistas. La acción es el espacio donde se pone en juego la propuesta metodológica, permitiendo a los estudiantes experimentar, practicar y manifestar sus habilidades socioemocionales en contextos diversos.

Esta etapa implica la recolección sistemática de información cualitativa y cuantitativa, mediante el empleo de: observación participante, registros de campo, entrevistas, listas de cotejo y diarios reflexivos. La documentación no es un fin en sí mismo, sino un medio para captar evidencias reales y matizadas que permitan comprender cómo se despliegan las habilidades socioemocionales y qué factores influyen en su desarrollo.

La finalidad es propiciar situaciones reales o simuladas que favorezcan la vivencia emocional, el aprendizaje colaborativo y la expresión auténtica, contribuyendo así a la internalización de competencias socioemocionales y al desarrollo de la autoconciencia. Además, de proveer una base sólida y contextualizada para el análisis crítico, garantizando que las decisiones de ajustes fundamenten en datos concretos y representativos, y no en suposiciones o percepciones aisladas.

Acciones

- Realización de los talleres en secuencia, utilizando metodologías activas.
- Observación continua del comportamiento emocional y las relaciones que se establecen en el grupo.
- Registro sistemático de testimonios, frases espontáneas, participación y comportamientos reales.

Ciclo 3: Reflexión y ajuste

Objetivo específico: consolidar el aprendizaje emocional, fortaleciendo el protagonismo de los actores y facilitar la apropiación crítica y ética del conocimiento, base indispensable para el cambio sostenido.

En este momento, docentes y estudiantes analizan conjuntamente la información recogida, dialogan sobre las experiencias vividas, identifican aprendizajes y desafíos, y construyen significados compartidos. La reflexión colectiva fomenta la metacognición emocional y cognitiva, promoviendo que los participantes desarrollen una mirada crítica sobre su propio proceso de formación.

A partir de la reflexión crítica, se reformulan los objetivos, contenidos y estrategias para el siguiente ciclo. Este ajuste garantiza que la metodología permanezca viva, sensible y adaptada a las transformaciones contextuales y personales que se van produciendo.

Su finalidad es asegurar la pertinencia y efectividad del proceso formativo en cada etapa, promoviendo una

espiral ascendente de aprendizaje y desarrollo, evitando la rigidez o estancamiento metodológico.

Acciones

- Análisis de los resultados con los estudiantes (triangulación cualitativa-cuantitativa).
- Reflexiones escritas y orales sobre aprendizajes emocionales y desafíos desde el punto de vista personal.

Fase 3: Evaluación continua

Objetivo específico: Evaluar los logros y dificultades y diseñar el siguiente ciclo de mejora.

El proceso de investigación- acción no concluye ni constituye un ciclo cerrado pues, existe la posibilidad de retornos sobre los propios resultados en un sentido dialéctico e iterativo del que derivan los ciclos que se repiten en busca de nuevas cualidades que retoman lo positivo del ciclo anterior, enriqueciendo y profundizando los resultados de manera sistemática.

Actividades previstas:

- Comparación de los datos obtenidos pre intervención y post intervención.
- Análisis cualitativo de frases, testimonios y respuestas emocionales.
- Autoevaluaciones y coevaluaciones.
- Diseño de un nuevo ciclo de talleres encaminados a la expresión oral, y como hablar en público y el liderazgo emocional.

Las fases argumentadas anteriormente forman parte de un proceso sistemático de mejora, donde la evaluación no se limita al cierre del ciclo, sino que está presente desde el inicio, permitiendo ajustes y resignificaciones en función de la retroalimentación contextual, Buendía et al (1998). Lo realizado no constituye solo una aplicación metodológica, sino un acto pedagógico- investigativo en sí mismo. Cada taller, cada observación, cada diálogo reflejó los principios de la investigación- acción: compromiso con la transformación situada, participación activa de los implicados, evaluación continua y articulación dialéctica entre teoría y práctica.

Se observaron transformaciones en la disposición grupal, la mejora del clima emocional en las aulas y el aumento de la capacidad reflexiva de los estudiantes. Estos no son únicamente resultados deseables, sino manifestaciones concretas de que el método no solo funcionó como técnica, sino como epistemología de la transformación educativa.

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de la metodología permitieron observar avances significativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes seleccionados. Se valoran los cambios cualitativos y formativos en general, pues se evidenciaron transformaciones individuales y colectivas durante el proceso.

A través de las observaciones sistemáticas a clases, se pudo apreciar que en los espacios en los que se propicia la reflexión ética, el diálogo y el vínculo de contenidos con problemas reales del contexto actual, resultó ser donde más participación y expresión emocional por parte de los estudiantes se logró, aunque se reconoce las especificidades de cada asignatura. En el caso de la asignatura Filosofía de la Educación, a pesar de que el profesor promovió el debate y la reflexión sobre el contenido y el contexto en general, solo un pequeño grupo mantuvo una actitud reflexiva, coincidiendo con los estudiantes del estudio, mientras que la mayoría permaneció pasiva o retraída.

En la asignatura de Historia, se comenzó con un enfoque cálido, no obstante, predominó la transmisión de conocimiento, mostrándose baja conexión emocional en toda la clase. Por otra parte, en la asignatura Educación Física se observaron episodios de cooperación y motivación, pero en algunos casos se identificó también, otros de burlas y baja regulación emocional.

La metodología implementada, al combinar enfoques críticos y métodos participativos en las diferentes sesiones, se generó en los estudiantes un pensamiento reflexivo que los llevó; luego, a cuestionar sobre su propios modo de relaciones interpersonales y su identidad como futuros docentes, esto garantiza que no solo adquieran herramientas socioemocionales desde lo profesional, sino que puedan verlas reflejadas en su propia vida.

Se destacaron acciones de prácticas socioemocionales guiadas en los contextos escolares y comunitarios donde el docente se inserta, según su objeto social, que le permitieron transferir estas habilidades a los niveles

educativos inferiores, dígase: Educación primaria, Educación media y media superior, así como a familiares y actores comunitarios. Esto generó espacios de conversación sobre bienestar, bullying, empatía, entre otros, donde los estudiantes fueron los principales protagonistas para desarrollar estas charlas.

Se identificaron además, cambios en el modo de actuación de los estudiantes con respecto al diagnóstico inicial, específicamente en los más tímidos y con menor desarrollo emocional, pues se evidenció cómo lograron desenvolverse en escenarios de actividades extensionistas y charlas educativas en diferentes centros educativos, de manera fluida, relajada y estableciendo buenas relaciones interpersonales y empáticas, siendo un logro que antes consideraban imposible, por autocalificarse como “poco sociables”.

Los resultados permitieron afirmar que una propuesta de metodología integral centrada en la experiencia, el vínculo emocional y la reflexión crítica, tiene un impacto evidente en el perfeccionamiento de las habilidades socioemocionales, preparando al estudiante de carreras pedagógicas para enseñar acompañando procesos complejos dentro y fuera del ámbito escolar.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos justifican la pertinencia de metodologías centradas en la reflexión crítica, las vivencias y la participación activa de los estudiantes, como centro de su propio proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, la metodología desarrollada desde la concepción de la investigación- acción, resultó ser eficaz para la transformación de las prácticas formativas actuales.

Esta concepción integra fases de diagnóstico, intervención, reflexión y evaluación con la participación del estudiante, permitiendo desarrollar procesos formativos estrechamente vinculados con las realidades emocionales de los mismos. Como se reflexiona en el artículo, la investigación- acción promueve el surgimiento de nuevos saberes contextualizados que favorecen el surgimiento de puntos de vista y enfoques que facilitan el intercambio grupal y la búsqueda colectiva de problemáticas que requieren respuesta en el contexto educativo.

Considerando el carácter flexible de la metodología que se propone, en la que se privilegia el empleo de un método que resulta ser participativo y dinámico, se reconoce como principal fortaleza la posibilidad de ajustar las acciones al interior de todas las fases, atendiendo a las necesidades emocionales que van surgiendo en el grupo de intervención. Ello beneficia la construcción de un ambiente seguro emocionalmente.

El análisis logrado confirma que las estrategias basadas en el trabajo colaborativo, el análisis de casos reales y la reflexión crítica sobre las propias emociones de los estudiantes, promueven una comprensión más profunda de su rol profesional, desde la ética pedagógica. En este sentido, la metodología propuesta no se limitó solo al desarrollo de habilidades cognitivas y laborales investigativas, sino que se enfocó en dimensiones mucho más integrales del ser docente.

Del mismo modo, se reconoció el vínculo pedagógico como condición para el aprendizaje socioemocional. Las observaciones realizadas demuestran que en los espacios donde existe mayor predominio del respeto y la empatía entre docentes y estudiantes, se activaron con mayor efervescencia los procesos de participación y expresión emocional. Esto se ajusta a las propuestas de Noddings (2022) relacionadas con la pedagogía del cuidado, enfocados en construir ambientes seguros, desde el punto de vista emocional, como pilar del desarrollo integral.

Constituye otro hallazgo relevante en el análisis, la importancia de propiciar la continuidad de las propuestas socioemocionales en las instituciones universitarias. La experiencia que se argumenta en esta investigación, pone en evidencia que por muy potentes que sean las acciones puntuales, requieren ser sistematizadas en el tiempo para lograr el éxito deseado. Quiere decir, que la inclusión del desarrollo socioemocional en la formación docente, no debe depender de iniciativas individuales, sino que es necesaria la inclusión en políticas y normativas institucionales, acompañamiento de tutores y prácticas pedagógicas con carácter transversal, cubiertas desde el currículo, pero también desde las estrategias educativas del año académico.

Con la aplicación de esta metodología se fortalecieron habilidades socioemocionales específicas para la labor docente, pero lo más importante resultó ser que los estudiantes generaron sus propias interrogantes y vislumbraron nuevos intereses relacionados con su deseo de ejercer la profesión, en medio del contexto cada vez más desafiante, complejo y cambiante que acecha a la profesión docente. Representa entonces, este tipo de formación, un aporte necesario y urgente ante los nuevos desafíos.

CONCLUSIONES

La experiencia obtenida mediante esta propuesta metodológica, permitió concluir que el desarrollo emocional no debe ser abordado como un contenido o asignatura añadida. Debe ser articulado de manera orgánica en los procesos formativos, desde el diseño curricular hasta las dinámicas de grupo, pasando por el vínculo pedagógico y la cultura institucional. Solo de esta manera se podrá formar docentes que no solo enseñen sino que acompañen con sensibilidad y empatía los procesos complejos de la práctica educativa. Se reafirma que metodologías como la investigación- acción ofrecen un marco potente para construir propuestas transformadoras.

REFERENCIAS

- Aristulle, P.C. y Paoloni- Stente, P.V. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2).DOI <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Díaz, F., Santos A., Lopeztegui I. (2018). *La Investigación Acción Participativa: posibilidades de aplicación en el contexto actual de Cuba*.
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2021). *La educación emocional en la enseñanza universitaria: una necesidad emergente*. Editorial Octaedro.
- Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. CeladonBooks.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía: fundamentos, técnicas e instrumentos*. Aljibe.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2020). SEL framework: What are the core competencies?.<https://casel.org>
- Clemente, M., Calderón, D., & Torres, N. (2023). Educación emocional crítica en adolescentes: Perspectivas emergentes desde la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 43–59. <https://doi.org/10.48102/rlee.v53i1.983>
- Denham, S. A. (2018). Assessment of SEL competencies: Challenges and directions for next steps. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Fuentes, H. (2011). *Investigación educativa: concepciones y configuraciones metodológicas*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”, Cuba.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2019). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/mbe.12173>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- León, R. (2024). Subjetividad y formación docente: Claves socioemocionales para la identidad profesional. *Educación Superior y Transformación Social*, 12(1), 50–69. <https://doi.org/10.56789/ests.v12i1.1104>
- Lozano, R., Rivera, A., & Martínez, D. (2023). Implementación del modelo SEL en la formación del profesorado: Revisión sistemática de evidencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 65–80. <https://doi.org/10.35362/rie9114953>
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación y emociones: lo que la neurociencia puede aportar al aprendizaje y la enseñanza*. Alianza Editorial.
- Noddings, N. (2022). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., & Gázquez, J. J. (2021). Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes universitarios de educación: claves para el bienestar académico. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 120–127. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.001>
- Rojas, S., Sánchez, L., & Gómez, C. (2023). Competencias socioemocionales en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 72–80. <https://revistas.ula.ve/index.php/uct/article/view/2030>
- Villa, B. (2021). Neuroeducación para un aprendizaje profundo: Hacia una didáctica emocional. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), 23–39. <https://rces.reduc.edu.cu/index.php/rces/article/view/2609>
- Zembylas, M. (2020). A pedagogy of discomfort in higher education: Emotional complexities, ethical commitments and critical engagement. *Teaching in Higher Education*, 25(7), 833–845. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636222>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

M. Sc. Eloísa Aichel Ramírez Urquía y Dr. C. Martha Beatriz Vinent Mendo: Proceso de revisión de literatura y redacción del artículo.