

ppi 201502ZU4645

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa

ISSN-Versión Impresa 0798-1406 / ISSN-Versión on line 2542-3185 Depósito legal pp

197402ZU34



CUESTIONES POLÍTICAS

Instituto de Estudios Políticos y Derecho Público "Dr. Humberto J. La Roche"
de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia
Maracaibo, Venezuela



Vol.44

Nº 84

Enero
Junio
2026

Políticas educativas y sujetos de derechos en entornos de aprendizaje. Lo socioemocional en el aula de clase

Claudia Aracelli Mejía Chávez *

Rocio Gutierrez Gomez **

Luz María Carazas Carnero ***

Resumen

Mediante una adoptó una metodología documental con diseño descriptivo y enfoque cualitativo, este estudio analiza las políticas educativas peruanas y su abordaje de aspectos socioemocionales en adolescentes. Mediante un enfoque crítico y multidisciplinario, se examina las tensiones entre marcos normativos y prácticas pedagógicas que afectan la formación integral estudiantil. Los resultados principales revelan que: 1) el reconocimiento emocional, la empatía y los vínculos afectivos escolares son fundamentales para garantizar la educación inclusiva y equitativa; 2) abordar estos temas tempranamente orienta a los jóvenes hacia una salud mental positiva; y 3) el Estado (mediante políticas) y las instituciones educativas (a través de prácticas pedagógicas) comparten la responsabilidad de promover el bienestar emocional como eje curricular transversal, previniendo fenómenos como el burnout y las agresiones. Se concluye que estas temáticas vulnerables requieren abordaje crítico y responsable para transformar el aula en un espacio de convivencia activa, respeto mutuo y justicia educativa. Esta transformación es importante para reducir los niveles de estrés, depresión y ansiedad que caracterizan las nuevas afectaciones contemporáneas en población adolescente, beneficiando tanto a quienes atraviesan esta etapa como a su entorno inmediato de interacción.

Palabras clave: políticas educativas; sujetos de derechos; entornos de aprendizaje; elementos socioemocionales; aula de clase.

* Universidad César Vallejo. Perú. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7231-9877>. Email: cmejia7@ucvvirtual.edu.pe

** Universidad César Vallejo, Perú. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2302-051X>. Email: rocio.gutierrezgomez@gmail.com

*** Universidad César Vallejo, Perú. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3700-4361>. Email: lmariacarazas0904@gmail.com

Educational policies and rights holders in learning environments. Social-emotional learning in the classroom

Abstract

Using a documentary methodology with a descriptive design and qualitative approach, this study analyzes Peruvian educational policies and their approach to socio-emotional aspects in adolescents. Through a critical and multidisciplinary approach, it examines the tensions between regulatory frameworks and pedagogical practices that affect comprehensive student education. The main findings reveal that: 1) emotional recognition, empathy, and emotional bonds at school are fundamental to ensuring inclusive and equitable education; 2) addressing these issues early on guides young people toward positive mental health; and 3) the state (through policies) and educational institutions (through pedagogical practices) share the responsibility of promoting emotional well-being as a cross-curricular focus, preventing phenomena such as burnout and aggression. It is concluded that these vulnerable issues require a critical and responsible approach to transforming the classroom into a space of active coexistence, mutual respect, and educational justice. This transformation is important to reduce the levels of stress, depression, and anxiety that characterize the new contemporary effects on the adolescent population, benefiting both those going through this stage and their immediate environment of interaction.

Keywords: educational policies; rights holders; learning environments; socio-emotional elements; classroom.

Introducción

La adolescencia representa una etapa de profundos cambios, tanto biológicos como psicosociales, con desafíos significativos para el desarrollo individual. Durante este periodo, la capacidad para manejar emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables es fundamental para el bienestar y el éxito futuro de los estudiantes (Mikulic et al., 2017; Bisquerra y Pérez, 2007).

Igualmente, los factores biológicos, psicológicos y socioculturales (Lerner, 2018; Papalia et al., 2012) se constituyen en determinantes del desarrollo; particularmente, los aspectos socioculturales, como el entorno escolar, y más específicamente el aula de clases, se erige como un ecosistema crítico y un espacio donde los niños y jóvenes pueden fortalecer o moldear sus habilidades sociales.

En este sentido, un entorno educativo que fomenta un clima positivo no solo optimiza el aprendizaje académico, sino que también ofrece un contexto seguro para el desarrollo psico-cognitivo y la gestión de los desafíos emocionales de los estudiantes. Para Llanos (2019), la educación es un bien colectivo que tiene como ápice el desarrollo humano en todas sus dimensiones. Entonces, el aula puede ser considerada como un microcosmos social; un clima de aula positivo se caracteriza por relaciones de aceptación, equidad, respeto y confianza (Mejías et al., 2020) entre los actores educativos: estudiantes, docentes, directivos, Estado, padres y representantes.

El rol del Estado se evidencia en las políticas públicas que regulan e impulsan el sector educativo y resguardan los derechos ciudadanos, en armonía con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2015), los directivos se constituyen en los garantes del cumplimiento de esas políticas, mientras que los docentes y estudiantes son los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, flanqueado por los padres y representantes.

Este proceso, dinámico y trascendental implica no solo el desarrollo de conocimientos teóricos sino habilidades y destrezas para la vida, en esta simbiosis, el entorno de aprendizaje puede considerarse un diferenciador para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta interacción entre el desarrollo de habilidades individuales y la calidad del ambiente social no solo impacta en el bienestar y el rendimiento académico, también sirve como terreno de práctica para la formación ciudadana (Orellana y Muñoz, 2019).

La escuela, en este sentido, se convierte en un laboratorio social donde los adolescentes aprenden y aplican las normas de convivencia que luego trasladarán a la sociedad en general. Habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y el respeto por los demás deben reflejarse en las prácticas académicas (Zulueta y Arias, 2015), desde el modelaje de los docentes y el reforzamiento de los valores, no es solo una cuestión pedagógica, sino un pilar para la construcción de una cultura de paz y convivencia amplia (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019).

Es por ello, que este artículo analiza la política educativa definida en el Perú y los sujetos de derecho que toma en consideración, con la finalidad de valorar elementos socioemocionales presentes en el aula de clase, teniendo en cuenta los sujetos que participan y, de manera propositiva, proyectar líneas de acción tanto para quien define la política, como quien la hace efectiva en estos ambientes esenciales.

La investigación se organiza, luego de la introducción, en las siguientes secciones: primero, la Metodología, que describe el enfoque documental cualitativo y los criterios de selección de fuentes; segundo, Sujetos de

derecho, donde se analiza el marco normativo y los actores del proceso educativo (estudiantes, docentes, directivos, familia y Estado); tercero, Competencias socioemocionales, que revisa los principales modelos teóricos y su importancia en el contexto educativo.

En cuarto lugar, la sección Iniciativas educativas en Perú, está dedicada a examinar las políticas públicas y programas estatales orientados al bienestar emocional; quinto, Transformar desde lo emocional: Competencias socioemocionales para el futuro, sección propositiva que presenta un modelo de competencias diferenciado para docentes y estudiantes de educación media; y finalmente, las Conclusiones, que sintetizan los hallazgos principales y plantean la necesidad de incorporar el desarrollo socioemocional como eje transversal del currículo para construir entornos educativos más inclusivos, empáticos y saludables.

1. Metodología

La investigación adoptó una metodología documental con diseño descriptivo y enfoque cualitativo. Se revisaron bases de datos digitales como Redalyc, Scielo, Scopus y repositorios universitarios. Para la selección de información se emplearon operadores booleanos “AND” y “OR”, junto con palabras clave: ‘políticas educativas’, ‘sujetos de derecho’, ‘entornos de aprendizaje’, ‘competencias socioemocionales’ y ‘aula de clase’.

La búsqueda inicial arrojó más de 500 documentos. La selección final estuvo mediada por criterios de pertinencia temática, autenticidad y autoría verificable, reduciendo el corpus de análisis a 50 documentos en función de la saturación teórica y las coincidencias conceptuales identificadas en los planteamientos.

2. Sujetos de derecho

Se identifican como sujetos de derecho en la educación todas aquellas personas, grupos o instituciones que poseen derechos y deberes reconocidos por normativas nacionales e internacionales en el ámbito educativo, desde esa perspectiva la educación es proclamada como un derecho universal (UNESCO, 1948, Art. 26):

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (...)

En esta declaración, al menos en el propósito, queda garantizado el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin distingo de ningún tipo, un avance que abrió, en su momento, posibilidades para el crecimiento individual y social. Mas recientemente, en este encuentro educativo, los sujetos no solo participan en el proceso, sino que también lo configuran, lo transforman y lo garantizan. Perú se alinea con esta mirada a la educación y proclama en el Art. 3 de la Ley n.º 28044 (Ley General de Educación, 2003) la educación como un derecho fundamental.

El conocimiento de los derechos y de las políticas que regulan el sector educativo forma parte fundamental para la configuración de los sujetos de derecho, es decir, su validez se encuentra en la práctica y el reconocimiento del rol que cada actor representa (Tedesco, 2012; Navas y Pérez, 2011).

Los estudiantes en su rol de aprendices, dependiendo del nivel educativo, pueden ser actores pasivos guiados por el sistema o autónomos en su proceso, en tanto, el docente es un: “Gestor de cambios o transformaciones educativas a partir de su quehacer pedagógico” (Navas y Pérez, 2011, p. 302). Acción que transciende el impartir solo conocimientos académicos a promover una mayor independencia intelectual y emocional del estudiante.

Por su parte, los directivos cumplen con el papel de administrar los procesos académicos y velar por el cumplimiento de las políticas públicas propuestas por los Estados para lograr impulsar, a través de la educación, el desarrollo de los países. La alineación de estas políticas y su cumplimiento debe estar acompañado de acciones y provisiones consonas con el interés superior que expresen las leyes para lograr los objetivos de los sujetos involucrados.

En general, el conocimiento de las políticas, de los derechos humanos, de los procesos y funcionamiento del sistema educativo garantiza la participación consciente y responsable en la dinámica social, política, cultural y educativa; al respecto, el docente tiene una vital responsabilidad, conoce el ambiente de aula, interactúa e impacta de forma permanente a los estudiantes, se interrelaciona con los directivos y cumple con las normas y políticas públicas, así como forma parte de la comunidad, relacionándose también con padres y/o representantes.

El docente modela y enseña a través del ejemplo y se convierte en guía, tutor, facilitador y, especialmente, motivador, no solo en la adquisición de conocimientos sino en el desarrollo de habilidades para la vida, tales como la empatía, el respeto, la gestión de emociones, la regulación de conductas, entre otras (Balocchi et al., 2025, Zulueta y Arias, 2015).

Otro sujeto de derecho es la familia, la cual adquiere un papel relevante en el éxito del proceso académico de los niños, niñas y adolescentes. El apoyo, acompañamiento y la participación constituyen acciones fundamentales para el desempeño cognitivo y emocional de los individuos. Es en el núcleo familiar que se promueven valores esenciales -como el respeto y la responsabilidad- así como normas, actitudes y comportamientos que configuran la base de la socialización (González-Escalante y Sandoval-Gámez, 2025). Estos elementos son posteriormente reforzados en los espacios académicos y sociales, y es en la interacción conjunta entre escuela y familia donde se moldean los hombres y mujeres del futuro.

3. Competencias socioemocionales

En el proceso de evolución humana las interacciones sociales, la familia, la educación, el entorno, las experiencias, las vivencias, van formando al individuo. En los tiempos recientes se ha visto transformada por el impacto que las tecnologías de información han desencadenado, la influencia es mayor y viene de diferentes contextos geográficos, culturales e ideológicos (Gozálvez-Pérez et al., 2022)

El volumen de información disponible es excesivo y requiere de un inteligente uso de recursos pedagógicos para canalizar los intereses y desarrollar las habilidades necesarias en los niños, niñas y adolescentes para enfrentar las nuevas exigencias sociales. Desde este escenario, el manejo de habilidades socioemocionales se convierte en una herramienta indispensable para alcanzar un alto potencial, regular las emociones y poder utilizar el pensamiento crítico para discriminar la información, la realidad o lo artificial.

En este orden de ideas, las habilidades blandas y duras se han equilibrado e integrado para describir al tipo de profesional que las empresas, y la sociedad, necesitan (Rojas et al., 2023). No se trata solo de conocimientos, es necesario desarrollar el ser, para lograr el tríduo perfecto del ser-saber-hacer. Esta formación no debe recaer en las instituciones universitarias, por el contrario, debe ser una formación integral desde los primeros niveles académicos para lograr estudiantes más conscientes y efectivos en su desarrollo humano y, consecuentemente, profesionales y ciudadanos más capaces e integrales.

Especialmente las competencias emocionales o socioemocionales, consideradas habilidades blandas, son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular las emociones de forma apropiada. Al respecto, existen muchas propuestas y teorías (Bisquerra y Pérez, 2007) que se complementan, más allá de las discrepancias en los aspectos que abarcan (Ver tabla 1), es así

que autores como Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995) proponen el concepto de inteligencia emocional (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico corporal, intrapersonal, interpersonal) resaltando como competencias la: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales. Salovay y Sluyter (1997) agrupan la cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y control.

Más adelante, Soland et al. (2013) generaron 3 grupos de competencias requeridas para los profesionales del siglo XXI: Cognitivas, habilidades académicas centrales, creatividad y el pensamiento crítico. Interpersonales, capacidad para relacionarse con los otros y las Intrapersonales, capacidad para regular sus propias conductas o emociones en cualquier espacio, remarcando la propuesta teórica de Goleman (1995).

Otro planteamiento, la metodología SEL, Aprendizaje Socio Emocional, propuesto por *Collaborative Association of social Emotional Learning*, CASEL (2020), que estructura las competencias socioemocionales en cinco grandes dimensiones: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. La autoconciencia, para el modelo, abarca identificar las emociones propias, pensamientos y valores.

Por su parte, el autocontrol, es la habilidad para manejar las emociones en diferentes situaciones. Conciencia Social, la capacidad de ser empático con los otros y comprender la perspectiva de todos, incluso de otras religiones o culturas. Habilidades para relacionarse, se expresan en establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo de forma individual o grupal. Toma de decisiones responsables, capacidad para tomar decisiones y elecciones constructivas tanto en lo personal como en las interacciones sociales.

Mas reciente, como resultado de un proyecto de investigación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) identifico 15 habilidades socioemocionales presentadas en cinco áreas clave: desempeño en tareas, regulación emocional, colaboración, imparcialidad o actitud abierta y el involucramiento con otros. Para Stannett, el estudio de la OCDE “proporciona una riqueza de perspectivas para la promoción del bienestar conductual y mental” (2022, p.2); convirtiéndole en un instrumento de gran valor informacional para el Estado y el diseño de políticas, así como para los gestores educativos.

Puntualmente, el desempeño de tareas implica responsabilidad, persistencia y autocontrol; la regulación emocional se concentró en resistencia al estrés, control emocional y optimismo; la colaboración, incluye empatía, cooperación y confianza; la actitud abierta, se constituye desde la creatividad, la tolerancia y la curiosidad; por último, el involucramiento

con otros abarca sociabilidad, energía y asertividad. Adicional, surgen la autoeficacia y la motivación al logro que se suman a las anteriores habilidades socioemocionales (OCDE, 2021).

Fundamentado en los aportes anteriores, desarrollar competencias socioemocionales se convierten en un aspecto de gran importancia, ya que las mismas favorecen la adaptación al entorno, el manejo del estrés y la autorregulación emocional en diversos contextos, y sin distinción de edad (considerando las implicaciones de cada etapa del desarrollo humano) o ambiente. “Las habilidades socioemocionales ayudan a colaborar y cooperar de manera efectiva, a enfrentarse a retos con resiliencia y optimismo, a analizar información de manera crítica y a enfrentarse al aprendizaje con responsabilidad, curiosidad y tolerancia”. (Stannett, 2022, p.3).

Tabla 1. Aportes teóricos sobre competencias socioemocionales.

| Autores | Propuesta de competencias socioemocionales |
|---------------------------|---|
| Goleman (1995). | Autoconciencia emocional, manejo de emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales. |
| Salovay y Sluyter (1997). | Cooperación, Asertividad, responsabilidad, empatía y control. |
| Soland et al. (2013). | Competencias cognitivas: Habilidades académicas, creatividad y pensamiento crítico. Competencias interpersonales: capacidad para relacionarse con los otros. Competencias intrapersonales: Capacidad para regular sus propias conductas o emociones en cualquier espacio. |
| CASEL (2020). | Autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. |
| OCDE (2021). | Desempeño de tarea, regulación emocional, colaboración, imparcialidad, actitud abierta. |

Fuente: elaboración propia (2025).

Específicamente, en el contexto educativo, el desarrollo de las competencias socioemocionales debe ser promovido en dos de los actores principales, los docentes y los estudiantes, así el aula de clase se convierte en un espacio de interacciones rutinarias y constantes que requiere de un buen manejo de las emociones, en este sentido, los docentes cumplen un rol fundamental, en primer lugar, por ser individuos maduros en contrapartida con sus estudiantes, especialmente cuando se trata de los niveles iniciales, básico y media.

El docente no es solo un facilitador, sino el pilar central que gestiona y promueve el sistema, además de ser una figura de modelaje. Un docente con altas competencias socioemocionales maneja mejor sus propias emociones, lo que permite gestionar el salón de clase de manera efectiva, establecer códigos de conducta claros y desarrollar interacciones más compresivas (Ministerio de Educación, 2022a).

Rivera (2025), recoge como competencias socioemocionales presentes en los docentes la autoconciencia, empatía y habilidades sociales, en este sentido, la capacidad del docente para regular sus emociones y poderlas gestionar efectivamente en el aula de clase, es lo que identifican los autores como la autoconciencia. Más contundente, Valencia y Orantes (2021), refieren que implica la identificación de las fortalezas y debilidades lo que lleva a los docentes a complementar su desarrollo profesional favoreciendo su desempeño docente, habilidad que además impulsa la innovación educativa.

En tanto, la empatía como la habilidad para entender las emociones de los otros está presente en los docentes para dar respuesta comprensivas y efectivas que desde el bienestar transformen los ambientes educativos. Mora et al. (2023), afirman que promover espacios de encuentro, inclusión, respeto y fraternidad mejora el desempeño académico, pero especialmente el desarrollo personal y emocional.

Igualmente, las habilidades sociales incrementan los resultados positivos en las aulas de clase. Un docente capaz de promover el trabajo en equipo, la comunicación assertiva, el liderazgo, crea participación y dinamiza el proceso educativo (Balocchi et al., 2025; Flores, 2023), facilita las interacciones en el aula, y especialmente, propicia la gestión de emociones de cada uno de los involucrados al motivar la participación y canalizar la diversidad de situaciones que pueden presentarse, en los entornos educativos donde los actores son niños o adolescentes. Esto es posible, ya que un docente con altas competencias socioemocionales maneja mejor sus emociones, lo que permite gestionar el salón de clase de manera más efectiva, establecer códigos de conducta claros y desarrollar interacciones más comprensivas (Cayambe et al., 2024).

4. Iniciativas educativas en Perú

La educación peruana ha sido objeto de múltiples reformas orientadas a mejorar su calidad, equidad y pertinencia. En este contexto, la Ley General de Educación 28044 (Ley General De Educación, 2003) constituye un hito normativo que redefine el sistema educativo bajo principios de inclusión, interculturalidad y participación ciudadana. Este informe analiza la evolución del sistema educativo peruano, su situación actual, y las propuestas estatales alineadas con la UNESCO.

En la mayoría de los países se reconoce la educación como un derecho universal, inclusivo y equitativo, y fuente del desarrollo ciudadano y social. Lograr este impulso requiere de desarrollar políticas orientadas a maximizar los resultados educativos, en este sentido, promover la calidad educativa, requiere del trabajo conjunto del Estado, la escuela y la sociedad en general. En cuanto al Estado, Tedesco (2012), refiere la necesidad de promover políticas públicas que articulen equidad con eficiencia.

Por otro lado, las consecuencias del aceleramiento tecnológico producto de la pandemia reciente, develaron debilidades en materia tecnológica y capacitación docente, especialmente en zonas vulnerables que amplió la brecha de desigualdad en la materia educativa en Perú, a pesar del pronunciamiento de decretos, reglamentos la respuesta fue reactiva y transitoria (Ortiz et al., 2023), sin considerar la realidad de algunas poblaciones.

No obstante, existen esfuerzos y propuestas de interés que apuntan a promover la educación de calidad y, especialmente, promueven las habilidades socioemocionales como vitales para la formación ciudadana. De allí se rescatan campañas para fortalecer el bienestar emocional de los adolescentes denominada ¡Fuertes de Verdad! promovidas en conjunto con un marco normativo para el bienestar emocional (Ministerio de Educación, 2022a), desde el cual se configuran kits de bienestar emocional, webinars, podcast, guías, documentos y otros materiales enfocados en inculcar el desarrollo de las competencias socioemocionales de forma transversal en los diferentes niveles de educación.

Desde esta mirada, se siembran las bases para lograr una educación inclusiva, que potencie las habilidades de los individuos y genere diversos espacios para promover el crecimiento del ser, en conjunto con el saber.

5. Transformar desde lo emocional: Competencias socioemocionales para el futuro

Considerando los planteamientos teóricos, los investigadores proponen un modelo de competencias socioemocionales para potenciar las habilidades de los estudiantes de educación media. Dicho modelo busca integrar aquellas competencias de mayor relevancia para el desenvolvimiento social, personal y académico de los jóvenes, especialmente, quienes están próximos a incorporarse al nivel universitario (López-López et al., 2025).

Con la convicción del papel fundamental que las competencias socioemocionales tienen en el desarrollo humano, se configura una propuesta sustentada en la riqueza de la educación que valora no solo los conocimientos, sino que valida las propuestas teóricas que reconocen

la formación en habilidades blandas como un proceso transversal que debe tocar todos los niveles, materias y contenidos a lo largo del camino académico.

Este reconocimiento, incluye al docente como principal gestor de ese ambiente de aula, en el cual deben integrarse los saberes académicos y el ser, para lo cual se hace necesario fortalecer primero las competencias socioemocionales propias de los docentes, y luego poder promover las herramientas que los estudiantes necesitan para el desarrollo de sus competencias; de esta manera, se propone un conjunto de competencias socioemocionales básicas para los docentes y otro grupo para los estudiantes, justificando su selección desde los modelos teóricos revisados tales como, Goleman (1995), Salovey y Sluyter (1997), Bisquerra y Pérez (2007), Soland et al. (2013).

La educación media es una etapa crítica para el desarrollo emocional, ético y social de los adolescentes, así como para el fortalecimiento del rol docente como guía, modelo y facilitador. En esta etapa marcada por la construcción de la identidad, la vulnerabilidad emocional y la búsqueda de sentido por parte de los adolescentes, el rol del docente como guía emocional, modelo ético y facilitador de vínculos se vuelve esencial (Castillo et al., 2023). Desarrollar competencias socioemocionales permite al docente gestionar sus propias emociones, comprender la de sus estudiantes y crear ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, inclusivos y motivadores (Palomera et al., 2019)

El modelo para los docentes (ver figura 1) caracteriza como competencias socioemocionales: La autoconciencia y autorregulación emocional; clima emocional y liderazgo; discernimiento digital emocional, la comunicación emocional y asertiva y la empatía pedagógica.

Figura 1. Competencias socioemocionales del docente.



Fuente: elaboración propia (2025).

La autoconciencia y autorregulación emocional, un docente que reconoce sus emociones y las gestiona adecuadamente puede responder con empatía y equilibrio ante situaciones complejas. Esta competencia previene el desgaste emocional (burnout) y favorece la toma de decisiones pedagógicas conscientes. Como referentes se encuentran Goleman (1995) quien señala la autoconciencia como el primer de la inteligencia emocional; por su parte, Bisquerra y Pérez (2007) la vinculan con el bienestar docente y la calidad de la enseñanza, más reciente Rivera (2025), confirman que docentes emocionalmente autorregulados generan climas más positivos y resilientes.

En el clima emocional y liderazgo, el docente es responsable de diseñar ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros, donde los estudiantes se sientan valorados, escuchados y motivados. Esta competencia implica liderazgo ético, sensibilidad relacional y capacidad de contención. Como referentes están Goleman (1995) al vincular el liderazgo emocional con

la capacidad de inspirar y movilizar; por su parte, Castillo et al. (2023) presentan al docente como una figura de modelaje; mientras, Bisquerra y Pérez (2007), proponen el concepto de educador emocional como clave en la transformación del aula.

Discernimiento digital emocional, el impacto digital requiere que el docente gestione su presencia virtual con criterio ético y emocional, así como acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de una identidad digital saludable, con énfasis especial en educar para aprovechar las bondades de las TICS y orientar sobre sus riesgos, fortaleciendo la ciudadanía digital. Como referentes se toman los planteamientos de la UNESCO (2023), OCDE (2021), y el marco europeo para la competencia digital de los educadores (Punie y Redecker, 2017).

Por su parte, la comunicación emocional y asertiva, sin lugar a duda la comunicación asertiva es una de las habilidades blandas más requeridas, para el docente se constituye en su mejor herramienta para lograr un clima de aula positivo. La capacidad para expresar emociones, ideas y límites con claridad y respeto es esencial para construir relaciones saludables con estudiantes, colegas y los padres y o representantes.

Esta competencia promueve el dialogo reflexivo y previene conflictos. Como referentes se recogen las propuestas del Ministerio de Educación de Perú (2022b), los aportes de Bisquerra (2008) quien presenta la comunicación emocional como una competencia; y de Bernal et al. (2022) quienes exponen que docentes con habilidades comunicativas asertivas logran mayor participación y confianza en el aula.

La empatía pedagógica, esta competencia permite al docente comprender las emociones, contextos y necesidades de sus estudiantes, especialmente en momentos de vulnerabilidad o conflicto para promover la inclusión. Como referentes se toma lo propuesto por Salovey y Sluyter (1997), al reconocer la empatía y su incidencia en el clima de aula, asimismo, Miranda y Daturi (2021) la reconocen como la base de la ciudadanía emocional; en tanto, Jara-Coatt et al. (2025) la considera transversal en los ambientes educativos.

La proposición para los estudiantes agrupa como competencias socioemocionales: Autoconciencia emocional, autorregulación emocional, empatía y conciencia social, habilidades relacionales, discernimiento digital y toma de decisiones responsable (Ver figura 2)

Figura 2. Competencias socioemocionales del estudiante.



Fuente: elaboración propia (2025).

El autoconocimiento es una competencia de gran importancia para lograr la identificación de emociones, fortalezas y comprender cómo los estados internos influyen en el comportamiento y aprendizaje. La adolescencia es la etapa más confusa en el desarrollo humano en la cual se produce una profunda transformación emocional, cognitiva y social, encontrarse a sí mismo resulta una de las habilidades de mayor impacto que se fortalece en el desarrollo de la autoestima y la regulación emocional.

Como referentes teóricos destacan Ministerio de Educación de Perú (2022c), Goleman (1995) quien promueve la competencia intrapersonal, clave para el bienestar personal; Bisquerra y Pérez (2007) es una competencia que transciende en proceso evolutivo, en tanto, Salovey y Sluyter (1997) la consideran fundamental para proporcionar la adaptación social.

En este contexto, la autorregulación y resiliencia, se propone, como habilidades para que los estudiantes pueden manejar el estrés, la frustración y la impulsividad y desarrollar herramientas para perseverar ante los desafíos personales, sociales y académicos. Autores como Goleman (1995) la consideran fundamental para la adaptabilidad y el autocontrol, para Soland et al. (2013) es una habilidad que impacta positivamente en el desempeño académico; asimismo, Bisquerra (2008) la asocia a la capacidad de afrontar situaciones adversas con fortaleza y adaptabilidad.

La interacción social es una necesidad humana que permite la integración y, más aún, la evolución humana, desarrollar habilidades relacionales permite que los estudiantes puedan establecer vínculos positivos, ser asertivos en sus comunicaciones y acciones, así como enfrentar y resolver conflictos desde la responsabilidad compartida. Siguiendo Goleman un referente fundamental al igual que Bisquerra (2008) quien destaca que, la comunicación emocional y la escucha activa como estrategias para establecer buenas relaciones con los otros, en consonancia con planteamientos de la UNESCO (2020) que promueven una educación inclusiva y transformadora.

Cónsono con los tiempos actuales, el uso de las tecnologías de información y comunicación amerita el desarrollo de un discernimiento digital también en los adolescentes, una competencia socioemocional elemental que promueva la reflexión sobre el impacto emocional que producen las redes sociales, la inteligencia artificial y otros entornos virtuales, promoviendo el desarrollo de una identidad digital ética, responsable y emocionalmente saludable. La UNESCO y la OCDE (2021) motivan la formación de ciudadanos digitales críticos, éticos y competentes en el uso de los recursos tecnológicos.

Por último, se considera necesario proponer la competencia orientada a la toma de decisiones responsable, el cambio progresivo de la niñez a la madurez exige tomar decisiones de diversa índole, por tanto, robustecer el pensamiento crítico, la seguridad, la empatía y el respeto por los otros favorece el juicio crítico y la evaluación de las consecuencias personales y colectivas. CASEL (2020) incluye la toma de decisiones responsable como una de sus cinco competencias, igualmente desde el Ministerio de Educación de Perú (2022c). La educación emocional debe formar ciudadanos capaces de decidir con criterio, sensibilidad y responsabilidad (Orellana y Muñoz, 2019).

El modelo teórico presentado tiene como principal limitación la ausencia de datos empíricos originales que validen su efectividad. La propuesta se basa en la síntesis de la literatura revisada, lo que requiere futuras investigaciones para su comprobación; en consideración, se proponen líneas de investigación, tales como estudios longitudinales que rastreen el desarrollo de las competencias socioemocionales de estudiantes y docentes a lo largo del tiempo, investigación-acción que arroje programas

de formación docente centrados en su desarrollo emocional para medir el impacto en el clima del aula; y estudios comparativos en distintos contextos culturales y socioeconómicos para evaluar la transferibilidad y validez del modelo.

Conclusiones

Existe un largo camino por recorrer para consolidar los esfuerzos que en materia de educación se hacen a nivel mundial, especialmente por las desigualdades, la brecha tecnológica, la falta de formación y capacitación, el sistema económico, los actores políticos, entre otras variables que impactan negativamente en los resultados.

A pesar de las limitaciones, la educación en Perú ha reforzado su compromiso con la declaración de los derechos humanos y se ha alineado para alcanzar el cumplimiento del ODS 4 relacionado con educación de calidad. Fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales en los actores involucrados es un gran paso para garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad; por demás, estimular conductas socialmente responsables y atender el bienestar emocional allana el camino para el crecimiento de los individuos y construir sociedades sanas.

En el contexto actual, marcado por la polarización social, el incremento de la agresividad y la erosión de los valores éticos se vuelve imperativo que el Estado y las instituciones educativas asuman su corresponsabilidad en la promoción del bienestar emocional como eje transversal del currículo académico. Educar desde las competencias socioemocionales no solo fortalece la formación integral del estudiante, sino que también propicia entornos de aprendizaje más seguros, empáticos y colaborativos.

Esta perspectiva permite mejorar la calidad de las interacciones humanas, prevenir situaciones de violencia y reducir el desgaste emocional y laboral, como el síndrome de burnout, tanto en docentes como en estudiantes. Al incorporar estas competencias de manera sistemática se favorece el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía, la resiliencia y la comunicación asertiva, esenciales para afrontar los desafíos contemporáneos y construir comunicades educativas más saludables y cohesionadas.

Referencias Bibliográficas

- Balocchi, A., Palma, C., Huaiquiñir, C., & Fuentes, G. (2025). Educación de la regulación emocional en nivel inicial según educadoras de párvulos

- chilenas. *PsiqueMag*, 14(1), 70-84. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i1.3267>
- Bernal, Á., Cañarte, C., Macias, T., & Ponce, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 1065-1084. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482994>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- CASEL. (2020). *La guía CASEL para el aprendizaje social y emocional en toda la escuela*. <https://schoolguide.casel.org/>
- Castillo, G. E., Sailema, J. E., Chalacán, J. B., & Calva, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Cayambe, J. M., Sánchez, M. L., Núñez, I. M., Silva, I. M., & Sánchez, E. F. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42234. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)234](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234)
- Flores, M. T. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1246-1260. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González-Escalante, A., & Sandoval-Gámez, P. (2025). Influencia de la familia en el rendimiento académico de los alumnos del bachillerato: Un análisis sistemático. *Saperes Universitas*, 8(1), 6-26. <https://publishing.fgu-edu.com/ojs/index.php/RSU/article/view/559>
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A., & González-Martín, M. R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios Sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Gutiérrez-Torres, A., & Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis*

- & Saber, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., & Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*, 46(3), 273-286. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>
- Lerner, R. (2018). *Conceptos y teorías del desarrollo humano*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203581629>
- Ley n.º 28044. Ley General de Educación. 29 de julio de 2003 (Perú). https://www.leyes.congreso.gob.pe/DetLeyNume_1p.aspx?xNorma=6&xNúmero=28044&xTipoNorma=0
- Llanos, M. (2019). Interacciones significativas para el desarrollo humano. *Avances en Psicología*, 27(2), 123-134. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1792>
- López-López, V., Anabalón, Y., Lagos, N., Concha, M., & Fernández-Berrocal, P. (2025). Exploración cualitativa de la formación transversal en salud: perspectivas sobre inteligencia emocional y habilidades. *Nuevas Tendencias en Investigación Cualitativa*, 21(3), e1247. <https://doi.org/10.36367/ntqr.21.3.2025.e1247>
- Mejías, L., Silva, L., Pichihueche, R., & Araya, E. (2020). Abordaje del clima de aula a través de la metodología de aprendizaje entre pares: diagnóstico de factores críticos. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (44), 1-19. <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1530>
- Mikulic, I., Caballero, R., Vizioli, N., & Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>
- Ministerio de Educación, República de Perú. (2022a). *Marco normativo para el bienestar emocional*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/colecciones/10092>
- Ministerio de Educación, República de Perú. (2022b). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – VI ciclo*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3630681/Programa%20de%20Habilidades%20Socioemocionales%20-%20ciclo%20VI%20-%20Primaria.pdf>

Ministerio de Educación, República de Perú. (2022c). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de Habilidades Socioemocionales – VII ciclo.* <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3630688/Programa%20de%20Habilidades%20Socioemocionales%20-%20ciclo%20VII%20-%20Primaria.pdf>

Miranda, M., & Daturi, D. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena*, (112), 51-62. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.voi112.15772>

Mora, J., Villafuerte, C. A., Guzmán, Y., Guzmán, H. E., & Meza, E. Y. (2023). Desarrollo de competencias en la práctica pedagógica de los docentes de educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 2236-2253. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.632>

Navas, A., & Pérez, N. (2011). *Formación de sujeto político y sujeto de derechos. Un camino para la educación en derechos humanos.* CINEP. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/2cacdd89-of95-456b-9b89-84ad8805f29e/content#page=293>

Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de Naciones Unidas. (2015). *Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible.* <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Orellana, C. E., & Muñoz, C. (2019). Escuela y formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>

Ortiz, A., Egúsquiza, R., & Iguiñiz, M. (2023). Educación y COVID-19: análisis de las políticas educativas en el Perú. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2), 1-29. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3365>

Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>

- Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill Education. https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf
- Punie, Y., & Redecker, C. (Eds.). (2017). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu* (EUR 28775). Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Rivera, A. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), e0503113. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>
- Rojas, S., Etchart-Puza, J., Cardenas-Zedano, W., & Herencia-Escalante, V. (2023). Competencias socioemocionales en la educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 72-80. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.708>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Basic Books.
- Soland, J., Hamilton, L., & Stecher, B. (2013). *Measuring 21st century competencies: Guidance for educators*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/external_publications/EP50708.html
- Stannett, K. (2022). *Aprendizaje socioemocional*. TIRF Insights. https://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2023/07/TIRF_Insights_SEL_Spanish_LR.pdf
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. <https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/Tedesco-Educacion-y-justicia-social-en-america-latina.pdf>
- UNESCO. (2020). *América Latina y El Caribe. Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNESCO. (2023, 18 de octubre). *Marco de competencias para docentes en materia de TIC de la UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft>

UNESCO. (2024, 3 de septiembre). *Qué debe saber acerca de los nuevos marcos de competencias en materia de IA de la UNESCO para estudiantes y docentes.* <https://www.unesco.org/es/articles/que-debe-saber-acerca-de-los-nuevos-marcos-de-competencias-en-materia-de-ia-de-la-unesco-para>

Valencia, M., & Orantes, G. C. (2021). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como medio de mejora profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 21-41. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.458251>

Zulueta, A., & Arias, G. (2015). Profesores potenciadores: una mirada a la relación profesor-estudiantes. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 3(7), 97-103. <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2015/01/alternativas-cubanas-en-psicologia-v3n7.pdf#page=45>



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

CUESTIONES POLÍTICAS

Vol.44 N° 84

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada
en enero de 2026, por el Fondo Editorial Serbiluz,
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*