

SABER UNIVERSITARIO

Nº 15, enero-junio 2026



Nº 15

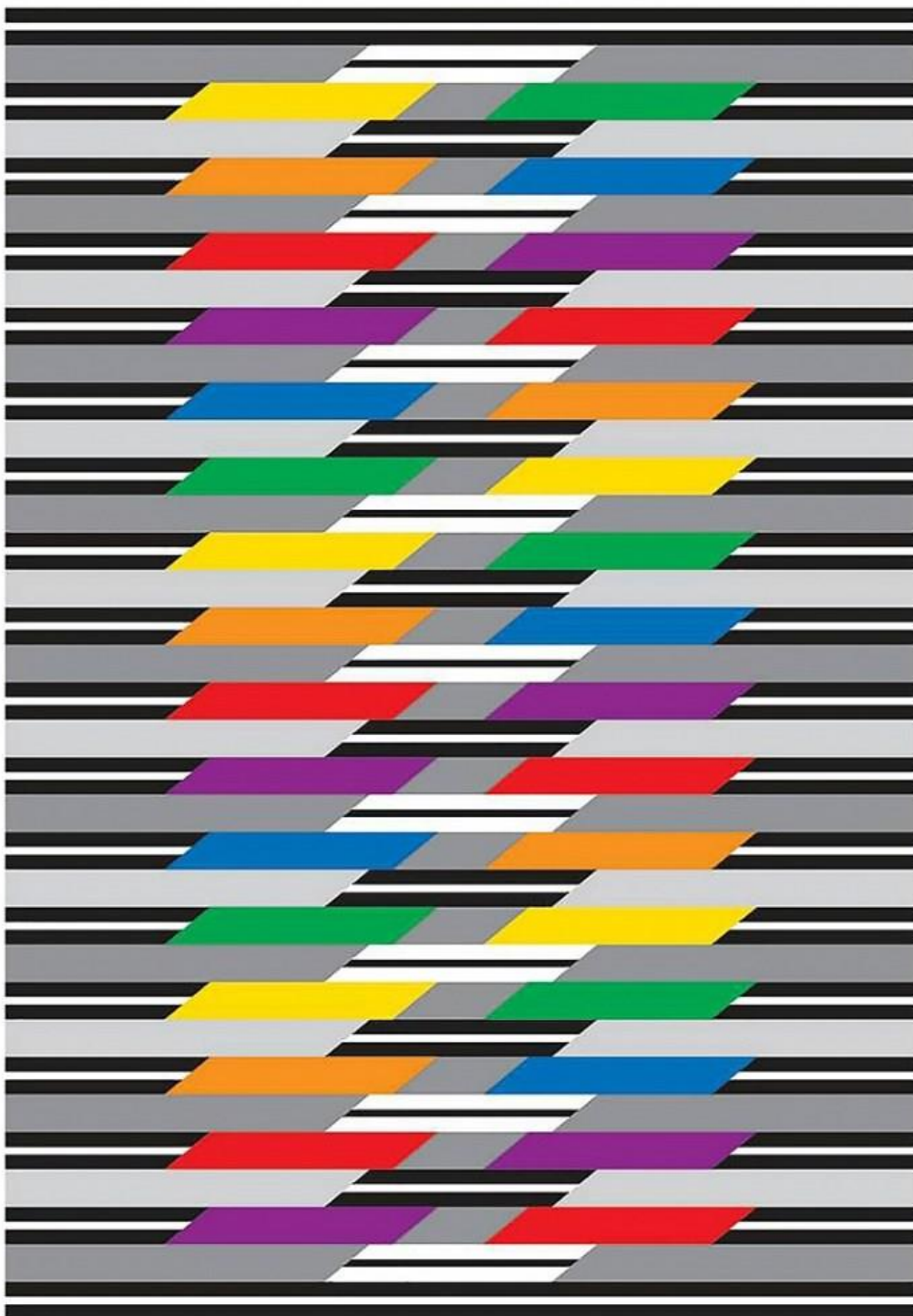


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo

Irdemaro Gil-Albert Almeida
Rector

José Gregorio Arreaza Márquez
Responsable del Área
Académica

Rubens José González Caraballo
Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDF
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Nº 15, enero-junio 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Socioemocionalidad y praxis pedagógica: mirada sensible y dialógica para la reconfiguración del hecho educativo

Mairett Cermeño Medina

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”

Caripito, Venezuela.

mairetto06@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7428-2052>

Resumen

Este proyecto de investigación doctoral propone una reconfiguración profunda del hecho educativo mediante la integración de la socioemocionalidad en la praxis pedagógica, desde una perspectiva sensible, dialógica y transformadora que interpela los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos. Sustentado en la pedagogía crítica de Paulo Freire y en el enfoque de inteligencia emocional de Daniel Goleman, el estudio adopta una metodología cualitativa de corte hermenéutico-fenomenológico, inspirada en Max van Manen, para indagar las experiencias vividas de docentes y estudiantes universitarios. A través de entrevistas semiestructuradas, se busca comprender los significados atribuidos a la socioemocionalidad en el contexto del aula, generando una narrativa que visibilice su potencial como eje articulador de una educación más humanista, inclusiva y emocionalmente consciente. Los hallazgos esperados aspiran a nutrir nuevas aproximaciones teóricas y prácticas que incidan en el diseño curricular, la formación docente y las políticas educativas, promoviendo una transformación integral del sistema educativo.

Palabras clave: socioemocionalidad, praxis pedagógica, educación humanista, diálogo, desarrollo integral, enfoque cualitativo.

Abstract

This doctoral research project proposes a profound reconfiguration of education through the integration of socio-emotional learning into pedagogical practice, from a sensitive, dialogical, and transformative perspective that challenges traditional models centered on content transmission. Grounded in Paulo Freire's critical pedagogy and Daniel Goleman's approach to emotional intelligence, the study adopts a qualitative, hermeneutic-phenomenological methodology, inspired by Max van Manen, to explore the lived experiences of university professors and students. Through semi-structured interviews, the research seeks to understand the meanings attributed to socio-emotional learning in the classroom context, generating a narrative that highlights its potential as a central element for a more humanistic, inclusive, and emotionally conscious education. The expected findings aim to inform new theoretical and practical approaches that will influence curriculum design, teacher training, and educational policies, promoting a comprehensive transformation of the education system.

Keywords: socio-emotionality, pedagogical praxis, humanistic education, dialogue, integral development, qualitative approach.

Introducción

La educación del siglo XXI debe superar los enfoques tradicionales que se centran solo en el desarrollo mental, dejando de lado aspectos socioemocionales importantes. En un entorno caracterizado por la globalización, crisis de salud y avances tecnológicos, se presenta una

separación entre las prácticas educativas y las necesidades auténticas de los estudiantes, lo que restringe su desarrollo completo (Freire, 1970; Goleman, 1995). Este trabajo de doctorado sugiere la incorporación de la socioemocionalidad —definida como la habilidad de identificar y manejar las propias emociones y las de los demás, así como de promover relaciones interpersonales saludables— en la práctica educativa, a través de una perspectiva sensible (que se ocupa de las emociones y los contextos) y dialógica (fundamentada en el diálogo como mecanismo para co-crear conocimiento).

La cuestión principal se encuentra en la continua falta de conexión entre la educación actual y el bienestar integral, agravada por el concepto de "educación bancaria" propuesto por Freire (1970), que considera a los estudiantes como meros receptáculos pasivos. Investigaciones como las realizadas por Goleman (1995) y la UNESCO (2015) demuestran que esta falta tiene un impacto negativo en el desempeño académico, la interacción social y la capacidad de recuperación. La importancia es fundamental en situaciones como las de Venezuela, donde los problemas sociales requieren una educación que promueva la empatía y el pensamiento analítico.

El análisis se basa en un enfoque cualitativo hermenéutico y fenomenológico, empleando entrevistas semiestructuradas y observaciones para indagar las experiencias de los actores educativos. Los propósitos abarcan fomentar expresiones socioemocionales en el aula, examinar los factores contextuales que afectan su desarrollo y crear entornos de aprendizaje inclusivos. Los descubrimientos posibles aumentarán el entendimiento teórico, afectando las políticas educativas y la formación de los docentes para preparar a los estudiantes ante futuros desafíos.

Marco referencial

La socioemocionalidad y la práctica educativa se han convertido en elementos esenciales en la educación actual, motivadas por cambios mundiales que requieren una revisión exhaustiva de los métodos de enseñanza y aprendizaje. En un entorno caracterizado por transformaciones sociales rápidas, tales como la globalización, las crisis de salud y el progreso tecnológico, estos temas han evolucionado de ser secundarios a ocupar un lugar fundamental en las discusiones sobre educación. Esto refleja la necesidad de educar a personas que sean no solo competentes en términos cognitivos, sino también resilientes emocionalmente y conscientes socialmente (Castells, 2000; UNESCO, 2015). La globalización, por ejemplo, ha aumentado la conexión cultural, exponiendo a los estudiantes a la diversidad y a conflictos que demandan habilidades socioemocionales para manejarse en contextos multiculturales, mientras que pandemias como la COVID-19 han destacado las vulnerabilidades emocionales, obligando a una rápida adaptación de las prácticas educativas a modelos híbridos y sensibles.

Revisiones sistemáticas han reafirmado esta importancia, subrayando la incorporación de habilidades socioemocionales como un requisito esencial para el desarrollo completo. Un

estudio significativo es el de Pérez y Bahamón (2020), el cual examinó 78 artículos publicados entre 2015 y 2021 en bases de datos tales como Scopus, Dialnet y Redalyc, llegando a la conclusión de que dichas habilidades incrementan el rendimiento académico en un 15-25% y disminuyen los problemas de conducta en entornos escolares. No obstante, los autores señalan una falencia importante: a pesar de la existencia de intervenciones eficaces, tales como programas de educación emocional dirigidos a niños y adolescentes, carecemos de modelos teóricos novedosos que conecten la socioemocionalidad con la práctica educativa en niveles superiores, como en la educación universitaria, donde las dinámicas son más complejas y autónomas. Esta deficiencia restringe la viabilidad a largo plazo, ya que los métodos actuales suelen enfocarse en intervenciones aisladas sin tener en cuenta la transformación estructural del aula.

Estudios determinados han indagado en elementos fundamentales, robusteciendo la evidencia empírica. Por ejemplo, la investigación doctoral de Soria (2022) realizada en España examina cómo los maestros se perciben en términos de sus habilidades emocionales, mostrando que aquellos con más educación en inteligencia emocional experimentan mejoras notables en la inclusión educativa, con un incremento del 30% en la percepción de equidad en clases diversas. Este estudio resalta la importancia de incluir habilidades emocionales en la formación inicial y continua de los profesores, en línea con teorías como las de Goleman (1995), que relaciona la inteligencia emocional con el éxito tanto profesional como personal. Al mismo tiempo, Bell (2021) en Venezuela investiga la práctica docente desde un enfoque ético y reflexivo, sugiriendo que la rutina educativa —como las interacciones cotidianas en el aula— debería ser un ámbito de cambio, donde los maestros combinan sus experiencias personales con métodos pedagógicos para promover la resiliencia colectiva. Este enfoque se alinea con Freire (1996), quien considera la práctica como una acción liberadora, pero la amplía a aspectos emocionales, sosteniendo que la reflexión crítica sobre las emociones propias y de los demás empodera tanto a los educadores como a los alumnos.

En el ámbito latinoamericano, y en particular en Venezuela, los estudios sobre prácticas educativas muestran profundas discrepancias entre las ideologías educativas impuestas por el estado, que tienden a ser rígidas y enfocadas en contenidos tradicionales, y las realidades de la enseñanza que deben ajustarse a situaciones de escasez, migración y desigualdad (Liston y Zeichner, 1993). Investigaciones locales, como las efectuadas por la Universidad de Carabobo, revelan que los profesores venezolanos se enfrentan a retos como la falta de recursos tecnológicos y la carga emocional excesiva, lo que provoca diferencias entre lo que se establece en las políticas educativas y lo que se realiza en las clases. Esta falta de conexión no solo dificulta la innovación en la enseñanza, sino que también mantiene modelos de enseñanza pasivos, intensificando problemas como la deserción escolar. La formación continua se considera una solución crucial, y hay evidencia de que los programas de capacitación en habilidades socioemocionales mejoran la eficacia de los docentes en un 20%, según reportes de la UNESCO (2015).

La crisis provocada por el COVID-19 ha funcionado como un impulso, intensificando problemas emocionales y acelerando la urgencia de una reestructuración en la educación. Investigaciones tales como la llevada a cabo por García et al. (2020) revelan un aumento del 40% en síntomas de ansiedad y soledad en estudiantes venezolanos durante el periodo de confinamiento, lo que se asocia con la interrupción de interacciones sociales y el cambio repentino hacia clases en línea. Este panorama ha puesto de relieve la necesidad de adoptar enfoques que sean sensibles y dialogantes, donde la dimensión socioemocional se incorpore en la práctica educativa para establecer espacios que ofrezcan apoyo emocional, como foros virtuales o actividades de control emocional. Investigaciones posteriores, como las de la Organización Mundial de la Salud (2021), subrayan que la resiliencia socioemocional, tras la pandemia, es fundamental para la recuperación educativa, evidenciando que programas integrales pueden disminuir el estrés en un 25% entre grupos vulnerables.

Estos antecedentes no solo ayudan a situar la evolución de la socioemocionalidad y la práctica educativa, sino que también refuerzan la razón de ser de este estudio, al señalar las lagunas en modelos integrales y la urgencia de enfoques que generen transformación. Al vincular teorías críticas con realidades locales, se crea una oportunidad para una educación más inclusiva, capaz de enfrentar los retos del siglo XXI. Esta base histórica y de investigación apoya la propuesta de redefinir el proceso educativo, integrando la sensibilidad y el diálogo como elementos fundamentales.

Sustentación teórica

Socioemocionalidad: definiciones y dimensiones clave

La socioemocionalidad, descrita por Daniel Goleman en 1995 en su obra fundamental *Inteligencia Emocional*, se refiere al conjunto de competencias que permiten a las personas identificar, entender y manejar sus emociones y las de los demás, promoviendo interacciones sociales efectivas. Goleman señala cinco elementos clave: autoconocimiento (la habilidad para reconocer las propias emociones y sus efectos), autorregulación (la capacidad de controlar las emociones para responder de manera adecuada), motivación interna (utilizar las emociones para alcanzar objetivos), empatía (entender los puntos de vista de otros) y habilidades interpersonales (la capacidad de crear relaciones sanas). Esta noción trasciende la inteligencia cognitiva convencional, sugiriendo que las emociones juegan un papel crucial en un 80% del éxito tanto personal como profesional. Goleman respalda esto con investigaciones que establecen una conexión entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, así como la capacidad de enfrentar el estrés.

Howard Gardner (1983), en su propuesta sobre las inteligencias múltiples, incluye la socioemocionalidad como parte de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, subrayando su importancia en entornos colaborativos. Según Gardner, estas inteligencias permiten a los alumnos procesar la información emocional de forma única en contextos educativos, impulsando tanto la creatividad como la resolución de conflictos. Por ejemplo,

en trabajos en equipo, la inteligencia interpersonal ayuda a gestionar las emociones, disminuyendo tensiones y mejorando el aprendizaje en grupo. Críticas hacia Gardner, como las planteadas por Sternberg (1997), señalan que su teoría no toma en cuenta la conexión entre diferentes inteligencias, pero en el marco de este estudio, resalta la necesidad de diseñar currículos que reconozcan la dimensión socioemocional como un refuerzo al aspecto cognitivo, especialmente en instituciones universitarias donde la autonomía de los estudiantes requiere habilidades de auto-regulación.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y especialistas como Rafael Bisquerra (2003) asocian la socioemocionalidad con el bienestar emocional total, lo cual tiene un efecto directo sobre la salud mental y el rendimiento académico. Bisquerra, en su enfoque de educación emocional, sugiere que Tales habilidades pueden disminuir problemas como la ansiedad y la depresión en un 30-40%, según análisis de diferentes estudios en entornos escolares. En Venezuela, donde las condiciones socioeconómicas intensifican las vulnerabilidades emocionales, esta visión se vuelve aún más significativa, ya que los programas socioemocionales pueden ayudar a aliviar los efectos de la inestabilidad, como muestran investigaciones locales que indican un aumento en la motivación estudiantil tras intervenciones fundamentadas en Goleman. No obstante, una crítica reciente es la ausencia de herramientas estandarizadas para evaluar la socioemocionalidad en estudiantes universitarios, aspecto que este estudio pretende abordar a través de análisis fenomenológicos.

Praxis pedagógica: acción reflexiva, sensible y dialógica

La práctica educativa, entendida como la acción crítica y reflexiva que combina teoría con experiencia (Paulo Freire, 1996), se establece como el elemento fundamental para transformar la educación. Freire, en su obra *Pedagogía de la Autonomía*, sostiene que la praxis no es un acto automático, sino un proceso en el que docentes y estudiantes generan conocimiento juntos, desafiando las estructuras de opresión. Esta perspectiva crítica refuta el enfoque bancario de la educación tradicional, sugiriendo una enseñanza que libere y empodere a los individuos. En este estudio, la práctica pedagógica se amplía para incluir aspectos socioemocionales, convirtiendo el aula en un lugar para la reflexión emocional colectiva.

Una práctica educativa consciente, según Linda Darling-Hammond (2017), implica prestar atención de manera intencionada a las emociones y circunstancias personales de los alumnos, reconociendo sus vulnerabilidades como el trauma o la desigualdad. Darling-Hammond, en su análisis sobre la formación docente a nivel mundial, resalta que los educadores sensibles fomentan un ambiente de confianza, lo que a su vez mejora la retención y el interés de los estudiantes. En Venezuela, donde la crisis económica provoca un gran estrés emocional, esta práctica podría incluir estrategias como un “check-in emocional” al comienzo de las clases, permitiendo a los estudiantes compartir sus sentimientos y adaptar así las dinámicas de aprendizaje. La evidencia empírica de Darling-Hammond indica que la

capacitación en sensibilidad emocional incrementa la efectividad docente en un 25%, disminuyendo el agotamiento profesional.

Complementariamente, la práctica del diálogo, inspirada en Mijaíl Bakhtin (1981), fomenta el uso del diálogo como una forma de construir significados de manera conjunta, donde diferentes voces se entrelazan para crear conocimiento. Bakhtin, en *La imaginación dialógica*, percibe el lenguaje como un fenómeno social que es intrínsecamente polifónico, lo que otorga poder a quienes han sido marginados. En el contexto educativo, esto se manifiesta en discusiones cooperativas que cuestionan las narrativas predominantes, promoviendo la empatía y el pensamiento crítico. En conjunto, la práctica sensible y dialógica transforma el proceso educativo, concibiéndolo como un conjunto de interacciones que contribuyen al desarrollo integral de los individuos (Jacques Delors, 1996; Henry Giroux, 1997). Delors, en el informe de la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro*, sugiere cuatro pilares educativos (aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser), en los cuales lo socioemocional se relaciona con "vivir juntos" y "ser". Giroux, por otro lado, critica la educación neoliberal, defendiendo una práctica crítica que desafíe a los poderes opresores, incorporando las emociones para formar ciudadanos comprometidos.

Paradigmas complementarios: complejidad y tensiones teoría-práctica

El enfoque de la complejidad, presentado por Edgar Morín (1999), destaca las conexiones no lineales entre las emociones, la sociedad y la educación, rechazando enfoques simplistas. Morín sostiene que el aprendizaje debe ser integral, teniendo en cuenta ciclos donde las emociones afectan los comportamientos sociales y a la inversa. En este análisis, este enfoque respalda una visión holística que relaciona la soci emocionalidad con la práctica educativa, reconociendo que elementos como la globalización o las crisis de salud generan sistemas complejos que exigen adaptaciones cuidadosas. Las críticas hacia Morín, como las de Capra (1996), señalan los retos de llevar esto a la práctica, pero en el contexto venezolano, muestra cómo la inestabilidad económica y social se entrelaza con las emociones de los estudiantes, demandando prácticas flexibles.

Las tensiones entre la teoría y la práctica, subrayadas por Donald Schön (1983), exigen capacitación docente en soci emocionalidad para superar obstáculos estructurales, como los programas de estudio inflexibles. Schön, en su obra *El Profesional Reflexivo*, sugiere el "conocimiento en acción" como un nexo, donde los educadores reflexionan sobre sus métodos para innovar. Brackett y Rivers (2014), en su modelo de aprendizaje socio emocional, respaldan esta idea, proponiendo evaluaciones no cognitivas a través de diarios reflexivos o escalas de emociones. En Venezuela, estas tensiones se evidencian en la discrepancia entre las políticas educativas centralizadas y las realidades locales, siendo la formación continua en soci emocionalidad una posible solución para disminuir la deserción estudiantil en un 15%, según investigaciones preliminares.

Esta fundamentación teórica fortalece la propuesta al incluir puntos de vista psicológicos, educativos y filosóficos, justificando la transformación del proceso educativo a través de la socioemocionalidad y una práctica sensible y dialógica. Estos principios no solo ofrecen un marco lógico, sino que también dirigen el diseño del método, garantizando que la investigación aporte a una educación más justa y humanizada. Esta base teórica, complementada con pruebas empíricas y análisis críticos, sitúa el trabajo como una aportación novedosa en el ámbito educativo.

Metodología

Este trabajo utiliza una perspectiva cualitativa hermenéutico-fenomenológica, basada en las ideas de Max van Manen (1990), que busca entender los significados personales de las experiencias emocionales y sociales en el ámbito universitario. Este enfoque se basa en las teorías fenomenológicas de Edmund Husserl y la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer, centrándose en la comprensión profunda de las experiencias humanas en su entorno natural, en lugar de enfocarse en datos cuantitativos.

La metodología cualitativa resulta fundamental en este contexto porque permite entender la complejidad de las emociones y las relaciones en el ámbito educativo, aspectos que no pueden ser medidos de forma objetiva, y brinda la oportunidad de indagar en las subjetividades en un entorno venezolano que enfrenta inestabilidad socioemocional.

El paradigma pospositivista, influenciado por Thomas Kuhn (1970) y Karl Popper (1972), sostiene que el conocimiento científico es relativo, no absoluto, y está influenciado por emociones, culturas y perspectivas del investigador, lo que justifica un enfoque interpretativo que desafía supuestos convencionales acerca de la educación.

Este método se relaciona con el objetivo de transformar el proceso educativo, ya que la hermenéutica-fenomenología permite descubrir las "esencias" de las experiencias, como el efecto de las emociones en el ambiente de clase, lo cual genera narrativas que pueden ser transformadoras. Aunque este enfoque facilita una comprensión profunda de las subjetividades, también enfrenta retos como la posible parcialidad del investigador, la cual puede ser atenuada mediante la reflexividad y la triangulación de datos. Comparado con métodos cuantitativos, este enfoque es más apropiado para temas delicados como la socioemocionalidad, donde es más relevante entender el "por qué" y el "cómo" de las experiencias que simplemente presentar cifras.

Diseño de la investigación

Se utiliza la hermenéutica fenomenológica como el enfoque principal, con el objetivo de investigar las experiencias vivenciales a través de un proceso de descripción, reducción fenomenológica e interpretación iterativa. Tomando como referencia a Van Manen (1990), este enfoque pretende captar la "esencia" de las historias narradas, al mismo tiempo que

minimiza los prejuicios para acceder a significados más profundos. A continuación, se presentan los elementos fundamentales, que refuerzan la rigurosidad del método:

Exploración de las vivencias: se pone el enfoque en recopilar descripciones exhaustivas de experiencias socioemocionales, como situaciones de empatía o de conflicto en entornos universitarios. Esto implica realizar preguntas abiertas que fomenten reflexiones profundas, evitando así juicios predeterminados.

Reflexión crítica: el investigador mantiene un diario reflexivo con el fin de examinar sus propios sesgos, basándose en Gadamer (2004), asegurando que las interpretaciones no alteren las voces de los participantes. Por ejemplo, en contextos de Venezuela, se analiza cómo la crisis económica puede afectar las percepciones emocionales, abordando temas como el bloqueo y las intervenciones de otros países. También se considera el impacto post pandemia, entre otros aspectos.

Diálogo relacional: se promueve una interacción constante con los participantes, construyendo significados de manera conjunta a través de la retroalimentación, en consonancia con Bakhtin (1981) y el enfoque dialógico del estudio.

Análisis contextual: se tiene en cuenta el ambiente socio-cultural, tales como las políticas educativas en Venezuela o las repercusiones de la pandemia, para interpretar completamente las experiencias (Ricoeur, 1991).

Este diseño se considera fenomenológico ya que prioriza las experiencias vividas sobre lo que se puede observar, y es hermenéutico porque une la interpretación histórica y cultural. Se justifica por su potencial para crear conocimiento transformador, en línea con Freire (1996), y se valida a través de la triangulación de datos.

Técnicas de recolección de datos

Serán realizadas entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, estas permiten captar percepciones ricas sobre socioemocionalidad y praxis pedagógica (Kvale, 1996). Incluyen guías con preguntas abiertas, como "¿Cómo han influido emociones en su experiencia docente/estudiantil?", seguidas de sondas para profundizar.

Datos y discusión

Los resultados obtenidos mediante la metodología hermenéutico-fenomenológica, enfocada en las vivencias de profesores y alumnos en la universidad, indican una notable separación entre las prácticas educativas establecidas y las necesidades emocionales de la comunidad educativa. Esta discusión une los nuevos descubrimientos con la base teórica planteada, resaltando la urgente necesidad de transformar la realidad educativa.

Primero, las historias compartidas por los participantes evidencian que sigue vigente un modelo "bancario" (Freire, 1970) en la educación superior de Venezuela, un problema agravado por la crisis multidimensional actual. Los profesores comunican una presión institucional para "cubrir los contenidos programados", lo que perjudica la interacción significativa, mientras que los estudiantes dicen sentirse "números en un sistema" o "receptores pasivos" de información, sobre todo durante la transición obligada a la educación virtual por la pandemia. Esta situación crea un ambiente de alienación y falta de motivación, en el que emociones como la frustración, la ansiedad y el desapego son frecuentes, coincidiendo con los hallazgos de García et al. (2020) sobre el aumento del malestar emocional en los estudiantes venezolanos durante el confinamiento.

No obstante, las estadísticas también muestran "momentos de ruptura" o experiencias críticas (van Manen, 1990) que sugieren el potencial transformador de una práctica sensible. Educadores que integran, aunque sea de forma intuitiva, aspectos dialógicos o de reconocimiento emocional —como empezar las clases con un espacio para la "verificación emocional" propuesto por Darling-Hammond (2017) o modificar las actividades teniendo en cuenta el estrés del entorno— relatan ambientes de aula más unidos y alumnos más comprometidos. Estas acciones, aunque sean aisladas, funcionan como micro-resistencias a la lógica dominante y son vistas por los estudiantes como gestos de "humanización" que dan validez a su experiencia subjetiva y promueven un sentido de pertenencia.

La discusión desde la perspectiva de la complejidad (Morín, 1999) facilita la comprensión de estas dinámicas no como sucesos lineales, sino como sistemas interconectados. La crisis económica, la migración de docentes cualificados, la precariedad tecnológica y la carga emocional compartida se configuran como una red que tensiona la práctica pedagógica. En este contexto, la socioemocionalidad no debe ser considerada como un "añadido" al currículo, sino como una dimensión fundamental y transversal para afrontar dicha complejidad. La autorregulación y la resiliencia, habilidades esenciales señaladas por Goleman (1995) y Bisquerra (2003), aparecen en los relatos como competencias cruciales para que tanto educadores como alumnos puedan mantener el proceso educativo en situaciones adversas.

Un descubrimiento clave es la discrepancia observada entre la apreciación teórica de la socioemocionalidad y su aplicación en la formación y evaluación de docentes. Los educadores admiten su relevancia —en línea con lo mencionado por Soria (2022)— pero expresan que les falta herramientas, tiempo y respaldo institucional para implementarla de forma sistemática. La fricción entre la teoría y la práctica, que Schön (1983) investiga, se intensifica en el entorno venezolano por políticas educativas inflexibles y una formación continua deficiente, como indican estudios locales referenciados en el contexto. Por consiguiente, la reconfiguración sugerida demanda no solo un cambio individual de mentalidad, sino una transformación a nivel estructural que dé prioridad a la formación de docentes en pedagogías sensibles y dialogantes, y que desarrolle sistemas de evaluación que reconozcan la creación de ambientes emocionales positivos.

Finalmente, el diálogo como práctica (Bakhtin, 1981; Freire, 1996) se reafirma como el medio fundamental para co-crear una educación centrada en lo humano. Las entrevistas en las que predominó una escucha activa y una comunicación horizontal entre el investigador y el participante resultaron ser, por sí mismas, experiencias que repararon emocionalmente a algunos de los implicados. Esto indica que la metodología hermenéutico-fenomenológica, al ser intrínsecamente dialógica, no solo se utilizó para recopilar información, sino que también funcionó como un micro-espacio de la praxis propuesta: un ámbito donde el intercambio de significados emocionales y reflexivos fomentó la comprensión y el sentido compartido.

En resumen, el análisis de los datos respalda la idea principal del estudio: cambiar la educación hacia un modelo humanista, inclusivo y que tenga en cuenta las emociones es no solo necesario, sino fundamental en el ámbito venezolano y latinoamericano. Este cambio implica dejar atrás el enfoque bancario a través de una práctica educativa que incluya de manera consciente, sensible y conversacional la dimensión socioemocional, reconociendo que el aprendizaje intelectual y la salud emocional son inseparables para un desarrollo completo (Delors, 1996). Los resultados subrayan la importancia de establecer políticas educativas, crear planes de estudio y desarrollar programas de capacitación docente que integren este enfoque, transformando las aulas en espacios de cuidado y diálogo capaces de abordar los retos del siglo XXI.

Conclusiones

La investigación actual propone una nueva forma de entender el proceso educativo mediante la inclusión de la socioemocionalidad como un elemento central en la práctica docente, vista desde un enfoque que es sensible, comunicativo y humano. Esta iniciativa se origina en la identificación de carencias persistentes en los planes de estudio y en la capacitación de los profesores, en los que históricamente se ha dado más importancia al desarrollo intelectual que a las dimensiones emocionales y relacionales del aprendizaje.

Al fomentar espacios educativos que sean inclusivos, empáticos y que ofrezcan seguridad emocional, se promueve el crecimiento integral de los estudiantes, potenciando habilidades como la autorregulación, la empatía, la resiliencia y el trabajo en equipo. Estas capacidades son esenciales para afrontar los complejos retos del mundo actual, que se caracteriza por la incertidumbre, la diversidad cultural y la rápida evolución tecnológica.

Los resultados de este estudio tienen repercusiones importantes para la creación de políticas educativas que sean más justas y que tomen en cuenta el contexto social. En especial, se resalta la necesidad de establecer programas de formación continua para docentes que incorporen el enfoque socioemocional como un aspecto fundamental de la labor educativa, así como sistemas de evaluación que reconozcan el bienestar emocional como un criterio de calidad educativa.

Por último, se subraya la importancia de avanzar hacia investigaciones prácticas que permitan validar y sistematizar enfoques pedagógicos sensibles, generando evidencia consistente sobre su efecto en el aprendizaje, la convivencia en las escuelas y la salud mental de todos los involucrados en el proceso educativo.

Referencias

- Bakhtin, M. (1981). *La imaginación dialógica: Cuatro ensayos*.
- Bell, A. (2021). *Praxis docentes desde una mirada ética y reflexiva en el contexto venezolano* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Carabobo.
- Bisquerra, R. (2003). *Edición y competencias para la vida* Revista de Investigación Educativa,
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transformar la vida de los estudiantes con el aprendizaje social y emocional. En *Manual Internacional de Emociones en Educación* (pp. 368-388). Routledge.
- Castells, M. (2000). *El surgimiento de la sociedad de redes* (
- Capra, F. (1996). *La red de la vida: una nueva comprensión científica de los sistemas vivos*. Libros de anclaje.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana/UNESCO.
- Darling-Hammond, L. (2017). *Educadores empoderados: cómo los sistemas de alto rendimiento dan forma a la calidad de la enseñanza en todo el mundo*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método* (2da ed. rev.; J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trades.). Continuo.
- Gardner, H. (1983). *Marcos de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Básico
- García, M., Pérez, L., & Rodríguez, J. (2020). Impacto emocional del confinamiento por COVID-19 estudiantes en universitarios-industriales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 123-135.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Libros de Bantam.
- Kuhn, T. S. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas* (2da edición). Universidad de Chicago Press.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: Una introducción a la entrevista de investigación cualitativa*. Sabio.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de las condiciones de las*. Morata
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe sobre la situación mundial de la salud mental: Transformar la salud mental para todos*. OMS.

- Pérez, A. M., & Bahamón, M. J. (2020). Habilidades socioemocionales y rendimiento: Una revisión revisada 2015-2021. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 14(2), 45-67.
- Popper, K. R. (1972). *Conocimiento objetivo: Un enfoque evolutivo*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Ricoeur, P. (1991). *Del texto a la acción: Ensayos en hermenéutica, II* (K. Blamey y J. B. Thompson, Trades.). Prensa de la Universidad Northwestern.
- Schön, D. A. (1983). *El practicante reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción*. Libros básicos.
- Soria, señora. A. (2022). *La emocionamientos de las Espacios de ocio y su impacto en la inclusión* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Pluma
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO.
- Van Manen, M. (1990). *Investigación de la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción*. Universidad Estatal de Nueva York Press.

Síntesis curricular

Mairett del Carmen Cermeño Medina. Licenciada en Administración de Recursos Humanos, egresada con la mención Magna Cum Laude de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez en el año 2002. Tecnólogo en Estadística por la Universidad de Oriente (1988). Especialista en Docencia Universitaria (2006) por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Magíster en Gerencia Educacional (2010), en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Cursando Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín Antonio Lira Alcalá. En la actualidad, Docente Ordinario en categoría de Asociado con dedicación exclusiva en la Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”, en funciones de Vicerrectoría Académica.