

**EXPERIENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN SOBRE LA APLICACIÓN DE  
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN CONTEXTO EDUCATIVO RURAL**  
**EXPERIENCES OF PRE-SERVICE TEACHERS ON THE APPLICATION OF  
SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN RURAL EDUCATIONAL CONTEXTS**

**Autores:** <sup>1</sup>Francesca Dominique Magna Coccio, <sup>2</sup>Benjamín Andrés Muñoz Díaz, <sup>3</sup>Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz y <sup>4</sup>Marcela Mora Donoso.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-9518-5465>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-7514-0968>

<sup>3</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

<sup>4</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8263-6816>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [francescamagna@alu.unach.cl](mailto:francescamagna@alu.unach.cl)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [benjaminmunozd@alu.unach.cl](mailto:benjaminmunozd@alu.unach.cl)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [rodrigosobarzo@unach.cl](mailto:rodrigosobarzo@unach.cl)

<sup>4</sup>E-mail de contacto: [marcelamora@unach.cl](mailto:marcelamora@unach.cl)

Afiliación: <sup>1\*2\*3\*</sup>Universidad Adventista de Chile, (Chile). <sup>4\*</sup>Universidad del Bío Bío, (Chile).

Artículo recibido: 25 de Enero de 2026

Artículo revisado: 27 de Enero del 2026

Artículo aprobado: 1 de Febrero del 2026

<sup>1</sup>Estudiante de cuarto año en la Carrera de Psicología y Licenciatura en Psicología de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

<sup>2</sup>Estudiante de cuarto año en la Carrera de Psicología y Licenciatura en Psicología de la Universidad Adventista de Chile, (Chile).

<sup>3</sup>Profesor de Educación Física con mención en Educación Física Especial y Licenciado en Educación por la Universidad Adventista de Chile, (Chile). Obtuvo el grado de Magíster en Educación Física con mención en Actividad Física y Salud por la Universidad de Concepción, (Chile). Doctorado en Ciencias de la Educación y Estadística en la Universidad Santander de México, (México). Laboralmente se desempeña como docente investigador. Director del Núcleo de Investigación en Educación en la Universidad Adventista. Gerente fundador del Centro de Investigación Multidisciplinario y Estudios en Ciencias ubicado en la ciudad de Chillán, (Chile), así también es editor de la Revista Boletín Internacional de Reflexiones Educativas CIMEC y Revista Avante Educativo.

<sup>4</sup>Profesora de Historia y Geografía, Magíster en Educación, mención en Gestión Curricular. Dra. en Educación y Magíster en Orientación Educacional y Familiar. Docente Depto. Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío, Coordinadora Pedagógica y curriculista de la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, UGCM, Universidad Bío-Bío. Docente de los módulos Evaluación de los Aprendizajes y Didáctica de la Educación Superior, desde el año 2013 a la fecha, Universidad Pedro de Valdivia y actualmente Universidad del Alba, ha sido relatora de Formación Continua UBB, en las temáticas de Evaluación para los aprendizajes, metodologías de enseñanza, Relatora diplomado APRA docencia universitaria, Universidad Santo Tomás y Universidad Arturo Prat, desde el 2015 al 2023. Ha realizado consultorías técnicas a universidades y comunidades educativas del sistema escolar. Investigadora de temáticas de Docencia Universitaria, evaluación para los aprendizajes e innovación educativa.

## Resumen

El propósito de este estudio es explorar experiencias de docentes en formación en la aplicación de habilidades socioemocionales (HSE), durante su práctica pedagógica en contextos educativos rurales, para comprender su contribución en el aula. La investigación adopta un enfoque cualitativo con estudio de caso único e interpretativo, considerando a docentes en formación de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Adventista de Chile, cuya información fue recolectada mediante Focus Group y entrevistas semiestructuradas, y analizada a través de análisis de discurso. Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral y se estructuran en cuatro pilares: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social y trabajo en equipo, que favorecen la gestión emocional, la comprensión de sí mismo, de los demás, y la

interacción colaborativa en contextos educativos. Los hallazgos evidencian que, en la praxis pedagógica rural, las habilidades socioemocionales trascienden su función didáctica tradicional y se configuran como un eje central de autoridad pedagógica y sostenibilidad profesional. En este contexto, emerge la noción de *autoridad relacional* como una respuesta adaptativa frente a la precariedad estructural del entorno, donde el vínculo afectivo adquiere un carácter estratégico para la gestión del aula y la convivencia educativa. Asimismo, la construcción de identidad docente se configura mediante un “aprendizaje vicario de oposición”, a partir del rechazo a modelos de agotamiento profesional y trato distante. Se concluye que la escuela rural constituye un espacio de alta exigencia, favorece una resistencia ética, posicionando la competencia emocional como resguardo esencial de calidad humana del proceso educativo.

**Palabras clave:** Emociones, Aprendizaje

## **socioemocional, Educación, Formación docente, Psicología, Educación rural.**

### **Abstract**

The purpose of this study is to explore the experiences of preservice teachers in applying socio-emotional skills (SES) during their teaching practicum in rural educational contexts, in order to understand their contribution in the classroom. The research adopts a qualitative, interpretive single-case study approach, focusing on preservice teachers in the Primary Education Pedagogy program at the Universidad Adventista de Chile. Data were collected through focus groups and semi-structured interviews and analyzed using discourse analysis. Socio-emotional skills are essential for holistic development and are structured around four pillars: self-awareness, self-regulation, social awareness, and teamwork. These pillars support emotional management, understanding of oneself and others, and collaborative interaction in educational settings. The findings show that, in rural pedagogical practice, socio-emotional skills go beyond their traditional didactic function and become a central axis of pedagogical authority and professional sustainability. In this context, the notion of relational authority emerges as an adaptive response to the structural precariousness of the environment, where affective bonds take on a strategic role in classroom management and school coexistence. Likewise, teacher identityconstruction is shaped through a “vicarious learning of opposition,” grounded in the rejection of models characterized by professional burnout and distant treatment. It is concluded that rural schools constitute a highly demanding setting that fosters ethical resistance, positioning emotional competence as an essential safeguard of the educational process’s human quality.

**Keywords:** Emotions, Socioemotional learning, Education, Teacher training, Psychology, Rural education.

### **Sumário**

O propósito deste estudo é explorar as experiências de professores em formação na aplicação de habilidades socioemocionais

(HSE) durante sua prática pedagógica em contextos educacionais rurais, a fim de compreender sua contribuição na sala de aula. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, interpretativa, de estudo de caso único, considerando professores em formação do curso de Pedagogia em Educação Geral Básica da Universidad Adventista de Chile. As informações foram coletadas por meio de grupos focais e entrevistas semiestruturadas, e analisadas por meio de análise do discurso. As habilidades socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento integral e se estruturam em quatro pilares: autoconhecimento, autorregulação, consciência social e trabalho em equipe, que favorecem a gestão emocional, a compreensão de si mesmo e dos outros, e a interação colaborativa em contextos educacionais. Os achados evidenciam que, na práxis pedagógica rural, as habilidades socioemocionais transcendem sua função didática tradicional e se configuram como um eixo central de autoridade pedagógica e sustentabilidade profissional. Nesse contexto, emerge a noção de autoridade relacional como uma resposta adaptativa diante da precariedade estrutural do ambiente, em que o vínculo afetivo adquire um caráter estratégico para a gestão da sala de aula e a convivência escolar. Do mesmo modo, a construção da identidade docente se configura por meio de uma “aprendizagem vicária de oposição”, a partir da rejeição a modelos de esgotamento profissional e de tratamento distante. Conclui-se que a escola rural constitui um espaço de alta exigência, favorece uma resistência ética, posicionando a competência emocional como resguardo essencial da qualidade humana do processo educativo.

**Palavras-chave:** Emoções, Aprendizagem socioemocional, Educação, Formação docente, Psicologia, Educação rural.

### **Introducción**

Desde la década de los años 90, ha existido un auge respecto al tema de la emocionalidad en el área de la psicología, debido a que la afectividad cumple un rol fundamental en la vida de cada ser humano y se ha visto aplicado en diversos contextos, repercutiendo tanto en el desarrollo

personal, familiar, social, laboral y educacional (Delgado y López, 2022; Lozano et al., 2022; Salcedo et al., 2024; Sierra et al., 2022). A partir de esta premisa, los contextos educativos en la actualidad son sumamente dinámicos y complejos, siendo observado que, para lograr una interacción de forma óptima en el contexto de su quehacer diario, los sujetos deben estar correctamente formados en habilidades socioemocionales (Gélvez, 2025; Lozano et al., 2022; Veliz, 2024; Yataco et al., 2022). La realidad educativa en Chile y la región latinoamericana está marcada por regímenes de jornada extendida, por ende, los estudiantes pasan una parte significativa de la jornada en relacionamiento con la comunidad escolar (Ceballos, 2022), convirtiéndose así en el escenario por excelencia para transmitir a los estudiantes habilidades sociales que puedan implementar en su vida diaria, de esta forma, la función de los docentes se erige de manera esencial para la consecución de este rol (Rojas et al., 2023; Sierra et al., 2022; Sologuren et al., 2024).

A lo largo y ancho del territorio nacional chileno, es posible hallar en funcionamiento al menos 3.654 establecimientos educacionales rurales, lo que representa un 30% de la oferta de educación pública disponible en el país. Profundizando aún más, es factible afirmar que el 63% de las escuelas rurales cuentan con solo 50 alumnos o menos, específicamente, 43 de estos establecimientos tiene solo un alumno matriculado (Nuñez et al., 2022). Una parte significativa de estos centros educativos están localizados en ubicaciones aisladas, con difícil acceso, pocos habitantes y diferentes necesidades sociales, laborales, culturales, comunitarias, económicas, etcétera, lo que podría dificultar la praxis pedagógica que ejercen los docentes (Quishpi, 2024; Sandoval, 2021). Es necesario que el docente adquiera la competencia socioemocional dado

que le permitirá el afrontamiento a los distintos problemas o situaciones que puedan ocurrir en la complejidad del aula, debido a que encontrarán obstáculos y desafíos en los distintos contextos educativos, por tal motivo es necesaria la incorporación de dicha competencia en el perfil de egreso de las carreras de pedagogía, siendo evidenciado en el postulado que establece Martínez et al. (2024) quienes manifiestan que existen dos motivos principales de por qué el docente requiere un alto nivel de competencias socioemocional:

- Los docentes con una competencia socioemocional altamente desarrollada expondrán menor sintomatología de ansiedad, estrés e irritabilidad.
- El bienestar docente facilita una mejor convivencia escolar, la cual traerá consigo beneficios como: manejo de conflictos, aparición de conductas prosociales, mejor relacionamiento docente-alumnado, sentimiento de pertenencia, motivación al aprendizaje significativo y mejores resultados académicos, entre otros.

Ahora bien, la competencia socioemocional es definida por Goleman (2015; como se cita en Acosta, 2023) como habilidades aprendidas que se desarrollan en las personas con el objetivo de generar un impacto positivo en la relación con uno mismo y los demás, asimismo, se agrupan en competencias personales, como la autoconciencia, autorregulación y motivación, y competencias sociales, como la empatía y las habilidades sociales. Por otro lado, Rojas et al. (2023) la define como patrones de comportamiento y personalidad que desarrollan las personas para relacionarse adecuadamente en multiplicidad de contextos. De otro modo, Pogo y Torres (2024) definen la competencia socioemocional como la capacidad de integrar sentimientos, intuiciones y cogniciones para lograr un correcto funcionamiento social y puede ser subdividida en cinco diferentes categorías: 1)

Conciencia Emocional; 2) Regulación Emocional; 3) Autonomía Emocional; 4) Competencias para la Vida y el Bienestar y 5) Habilidades Socioemocionales (Chica y Sánchez, 2023; Delgado y López, 2022; García y Pérez, 2024). La última categoría mencionada de habilidades socioemocionales se analizará en la presente investigación, articulada en torno al propósito de qué experiencias poseen los docentes en formación respecto a su emocionalidad en la praxis educacional y cómo se encuentran en el desarrollo de su proceso académico formativo relacionado con el estadio de las habilidades socioemocionales y su desarrollo en un contexto educativo rural.

La decisión de analizar las habilidades socioemocionales, y no la competencia socioemocional radica en el perfil de estudiantado a analizar, correspondiente a alumnos aún en su proceso de formación y práctica inicial, por ende, se considera pertinente estudiar las aptitudes y/o habilidades que posteriormente junto a un nivel académico más elevado y la experiencia profesional formarán la competencia socioemocional. Desconocer dichas aptitudes y/o habilidades, limita de manera significativa la capacidad de los docentes para diseñar y planificar estrategias de aprendizaje realmente integrales. Esto va mucho más allá de únicamente la transmisión de conocimientos académicos, ya que impacta en el desarrollo holístico de los estudiantes. Si los docentes no implementan ni dan relevancia a estas habilidades, se corre un peligro inminente provocando que las aulas no promuevan el bienestar emocional y social de los alumnos, ni desarrollos su capacidad para interactuar sana y oportunamente con su entorno (Acosta, 2023; Astudillo et al., 2020; Cabanillas et al., 2021; Gélvez, 2025; Lozano et al., 2022; Quishpi, 2024; Salcedo et al., 2024; Sierra et al., 2022). Esto se acentúa aún

más en el contexto en cuestión, ya que las aulas rurales presentan desafíos únicos, debido a que no existe una base socioemocional sólida, las intervenciones psicopedagógicas pueden ser insuficientes, incapaces de dar respuesta a las particularidades de la educación rural, dando como resultado, un aprendizaje menos significativo y un desarrollo personal menor en los estudiantes (Castrejón, 2022; Nuñez et al., 2022; Quishpi, 2024; Sandoval y Riquelme, 2023).

Las emociones se encuentran estrechamente asociadas al nivel de desarrollo intrapersonal e interpersonal, por ende, demuestran la madurez socioemocional del sujeto, lo que es visible a través de su forma o patrones de relacionamiento con la sociedad que le rodea. Por consiguiente, se espera que un docente, incluso en formación, presente un nivel adecuado de respuesta y adaptación al entorno que se encuentra, siendo capaz de reconocerse a sí mismo como un ente social, al igual que los otros actores que forman parte de la comunidad educativa como sujetos emocionales (Gélvez-Pabón, 2025; Quishpi, 2024; Sologuren et al., 2024; Veliz, 2024). Los docentes están expuestos constantemente a factores desafiantes emocionalmente dentro de la comunidad educativa, los cuales son evidenciados en: falta de apoyo y recursos económicos, estrés, ansiedad, entre otros. Estos factores pueden tener un impacto negativo en la vida social, laboral y personal de los docentes, afectando la motivación, el relacionamiento docente-alumno, e incluso llegando a la deserción laboral (Benítez et al., 2024; Quishpi, 2024; Veliz, 2024).

No se puede dejar de mencionar la relevancia que adquiere el rol docente en su praxis pedagógica, el desempeño docente es sumamente exigente a nivel emocional, requiriendo sensibilidad de las emociones propias como la de sus estudiantes, siendo evidenciado en que dentro del aprendizaje escolar las emociones van a estar presente, dado

que es una acción social y formativa, en la cual el docente no se desenvuelve de forma impersonal ni dejando sus emociones a un lado, sino que de manera explícita o implícita transmite sus emociones a su audiencia a través de su conocimiento o cualquier acto pedagógico dentro del aula de clases (Gélvez, 2025; Quishpi, 2024). Por otro lado, es necesario hacer alusión a lo percibido por el profesorado respecto a su trabajo y analizar si este siente pertenencia por su labor formativa en pos de los estudiantes. La identidad docente se construye de manera individual y colectiva, si hacemos referencia a la individualidad, las emociones, valores, experiencias, etcétera, son cruciales en la edificación de dicha identidad y sentido de pertenencia. Como se mencionó anteriormente, la labor docente es exigente emocionalmente, y los docentes en formación pueden enfrentar obstáculos y desafíos en la realidad de su praxis en los centros de práctica, lo que puede llegar a desanimarse, cuestionando su propia identidad profesional (Sologuren et al., 2022).

Cuando se hace alusión a las habilidades socioemocionales, se hace referencia al conjunto de aptitudes que son fundamentales para el manejo y regulación de los estados de ánimo y los sentimientos, conllevando a modelar comportamientos emocionales y sociales que posean coherencia en el contexto donde se encuentran (Cabanillas et al., 2021). Sin embargo, podemos encontrar distintas propuestas y perspectivas teóricas que pueden ofrecer variaciones en la forma en la que se categorizan y definen dichas habilidades. En particular, Delgado y López (2022) presentan una visión comprensiva al mencionar habilidades como la Regulación Emocional, Autoestima, Autoeficacia, Motivación, Adaptabilidad, Logro, Conciencia de sí mismo, Cooperación, Compromiso Social y Comunicación Receptiva. Estas aptitudes abarcan desde aspectos intrapersonales, como

la gestión de las propias emociones y la percepción de uno mismo, hasta habilidades interpersonales que facilitan la interacción y colaboración con otros. Por otro lado, González (2020) ofrece una conceptualización más concisa, agrupando estas habilidades socioemocionales en cuatro pilares fundamentales: Autoconocimiento, Autorregulación, Conciencia Social y Trabajo en Equipo. Aunque su categorización es diferente, existe una clara superposición con las habilidades mencionadas anteriormente. Por ejemplo, el primer autor menciona "Conciencia de sí mismo" el cual se relaciona directamente con "Autoconocimiento" del segundo autor, "Regulación emocional" con "Autorregulación" y asimismo la "Cooperación" y el "Compromiso Social" se engloban dentro de "Trabajo en Equipo" y "Conciencia Social".

Para comprender mejor el desarrollo, es fundamental desglosar las habilidades socioemocionales en sus componentes esenciales. A continuación, se detallan los cuatro pilares clave que sustentan estas habilidades según González (2020), las cuales son cruciales para el crecimiento personal y académico de los alumnos y docentes en formación:

- El autoconocimiento es la habilidad que permite al cuerpo estudiantil reconocer sus propias actitudes, conocimientos y habilidades. Identificar sus fortalezas y debilidades es fundamental para un aprendizaje significativo, la convivencia social, la seguridad en sí mismos y una autoestima estable, lo que facilita la toma de buenas decisiones y la resolución de problemas.
- La autorregulación, se refiere a la capacidad personal para gestionar y controlar el comportamiento propio, así como las habilidades que desarrolla en su vida cotidiana. Implica la capacidad de controlar la ansiedad, regularse a sí mismo

y manejar las interacciones con los demás para crear un buen ambiente en el contexto que se encuentre.

- La conciencia social se define como el proceso mental por el cual un individuo puede tomar conciencia sobre el estado de otras personas, o también, de sí mismo dentro de una comunidad. Implica la capacidad de la empatía y se relaciona con la comunicación efectiva y respeto hacia los demás.
- El trabajo en equipo es esencial para el desarrollo en grupo, permitiendo que fluyan saberes, actitudes y habilidades en el trabajo y la escuela. Implica el desarrollo de aptitudes, como la comunicación de emociones, la empatía y la colaboración con otros.

La correlación entre las emociones y los procesos de aprendizaje es de gran valía, a tal punto que se podría considerar a las emociones como un pilar fundamental para la adquisición de conocimientos, con el objetivo que lleven al estudiante a un desarrollo integral, dotándolos de conocimientos, competencias, valores, habilidades, sentimientos y emociones que puedan ser efectuados en el beneficio de la sociedad (Astudillo et al., 2020; Quishpi, 2024; Salcedo et al., 2024). Por tal motivo, es sumamente importante comprender que la implicancia de la esfera emocional en el contexto educativo ejerce una influencia bidireccional, ya que el aprendizaje se puede ver favorecido o entorpecido (Salcedo et al., 2024).

Frente a lo anterior, el aprendizaje dependerá del contexto emocional y psicosocial que el docente sea capaz de instaurar dentro del aula de clases, en la cual siempre se debe promover y/o incentivar la participación activa de los estudiantes y formar una predisposición emocional positiva de los estudiantes en forma

de respuesta al aprendizaje (Acosta, 2023; Delgado y López-Riquelme, 2022; Gélvez-Pabón, 2025; Quishpi, 2024). En base a los antecedentes mencionados, se demuestra por medio del estudio realizado por Astudillo-Calderón et al. (2020) quienes consideran fundamental que la actitud y las estrategias adoptadas por los docentes afectan la emocionalidad de sus estudiantes, siendo evidenciado en que el estudiantado encuestado de su investigación correspondiente a 770 universitarios el 62% de ellos, se encuentra emocionalmente predisposto al aprendizaje cuando el docente realiza innovaciones en sus clases. Así también en el mismo estudio, se destaca que el 52% de los estudiantes consideran que la práctica del docente al instaurar el reconocimiento al logro ante el desempeño obtenido en los trabajos académicos les facilita una preferencia positiva hacia el aprendizaje.

Si bien las emociones pueden ser elementos favorables para el aprendizaje, la influencia de estas dependerá de la habilidad del sujeto para gestionarla y expresarla oportunamente en el contexto de desarrollo próximo (Montoro et al., 2020). Por consiguiente, es relevante que las prácticas docentes se orienten desde una mediación de las habilidades socioemocionales dentro del trabajo de aula, generando transformaciones en las predisposiciones que posean los estudiantes, siendo así predecible considerar que no existe aprendizaje fuera de lo emocional. Cabe considerar, por otra parte, el rol trascendental de la institución educativa como espacio únicamente dedicado a la formación académica, erigiéndose también como un facilitador esencial para el desarrollo socioemocional. El aprendizaje no implica exclusivamente procesos cognitivos, sino también emocionales anexados a la motivación hacia la educación que el docente pueda generar en el aula (Acosta, 2023; Quishpi, 2024). Si bien se ha establecido la premisa en base a los estudios consultados anteriormente que las

emociones tienen una implicancia en el aprendizaje, es necesario establecer cómo sucede esto, se han realizado innumerables investigaciones al respecto, de las cuales se pueden destacar algunas. Esto es claro en el trabajo de realizado por Bastidas y Jiménez (2022), donde evidencian que a través de ejercicios Mindfulness se logró mejorar los niveles de autorregulación emocional en niños y niñas entre 5 y 13 años, generando una mayor tolerancia a la frustración, una mejor motivación ante situaciones difíciles y un mejor reconocimiento emocional de sí mismos. Por otro lado, Bachler y Pozo (2020) evaluaron las concepciones respecto a las emociones y el proceso de enseñanza-aprendizaje de 447 docentes de educación primaria, y en sus resultados observaron que las emociones placenteras favorecen el aprendizaje, y aquellas emociones displacenteras lo obstaculizan.

Siguiendo esta línea argumentativa, es considerable conocer cómo funciona el cerebro, el cual se alza como el órgano principal con relación a procesos cognitivos como lo son el aprendizaje y la capacidad de conocer, autorregular y expresar las emociones. Es esencial incentivar estas aptitudes principalmente en los estudiantes y también en los otros miembros de la comunidad educativa, para occasionar un ambiente que favorezca el aprendizaje en el aula a través de propuestas y estrategias pedagógicas que suplan las necesidades educativas y académicas del cuerpo estudiantil (Salcedo et al., 2024). A su vez, es significativo mencionar que el actor clave en la educación emocional dentro del contexto escolar es el docente, ya que este actúa como modelo a seguir, aún de manera involuntaria. El cerebro activa circuitos neuronales que permiten la internalización de las emociones, influyendo en los procesos del aprendizaje. La imitación se manifiesta como uno de los mecanismos esenciales y primitivos del

aprendizaje humano, cuya relevancia se manifiesta de manera intrínseca desde el momento mismo del nacimiento, erigiendo los cimientos para la adquisición de habilidades cognitivas y sociales a lo largo del desarrollo vital del ser humano (Salcedo et al., 2024).

La educación rural en América Latina tuvo por objetivo atender a un sector de la sociedad con necesidades particulares. Sin embargo, con el paso del tiempo el enfoque y posturas de este tipo de educación ha adoptado nuevas formas, ajustándose a una nueva ruralidad y necesidades que han surgido en la globalización del presente siglo XXI y los nuevos desafíos que esto trae consigo. En Chile los procesos de enseñanza traen consigo una gran diversidad, incluso organizando cursos multigrado, en los cuales dentro de una misma aula se pueden encontrar al menos dos niveles de educación, hasta sexto año básico (Castrejón, 2022; Sandoval-Obando, 2021). La esfera rural chilena cuenta con procesos de socialización, producción y reproducción cultural y/o lingüísticas particulares, y no consiste únicamente en contradicción, tensión o diferenciación con lo urbano. En los contextos rurales las escuelas se posicionan como un lugar destacado dentro de las comunidades, generando sentido de pertenencia y siendo un eje central de articulación y cohesión social (Nuñez et al., 2022).

En el contexto educativo, durante un periodo de tiempo cercano, se ha incrementado el interés hacia la integración y promoción del desarrollo de la esfera emocional en los procesos del aprendizaje, lo cual se ha visto que ha mejorado la experiencia tanto estudiantil como docente en el aula. La adopción de habilidades sociales debe aprenderse en las escuelas y en los hogares, pero dado que esta primera es un escenario de formación, ya que los estudiantes conviven gran parte de su vida en estos establecimientos, es un ambiente oportuno para el aprendizaje

emocional, haciendo de la educación un proceso formativo integral (Guerrero, 2023; Palma et al., 2021). A raíz de que la educación debe preparar a los individuos para la vida en todos sus ámbitos, es sumamente relevante implementar y potenciar de manera sinérgica las habilidades emocionales. Por consecuencia, los principales encargados de llevar a cabo el objetivo planteado anteriormente es el cuerpo docente. Se hace necesaria una formación continua de los profesores, ya que se encuentran expuestos a una variabilidad de dificultades, uno de ellos es la capacidad de liderar a los estudiantes para que sean capaces de gestionar sus emociones y ayudarlos de desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera íntegra (Guerrero, 2023; Palma et al., 2021).

A su vez, toma relevancia el cómo los docentes perciben y se familiarizan con el contexto educativo rural, dado que desde el punto de vista de los educadores existe generalizadamente la sensación de que las oportunidades y condiciones para el éxito académico están fuertemente limitadas, lo que puede llegar a afectar la motivación y dañar la identidad del cuerpo docente, por consiguiente, se hace relevante la formación desde instancias académicas tempranas en materia de habilidades socioemocionales en los futuros docentes, ya que es necesario que sepan regular sus emociones y expresarlas oportunamente para adecuarse al contexto que sea necesario (Palma et al., 2021; Quishpi, 2024; Sandoval, 2021). En cuanto a lo mencionado por Guerrero (2022) y Quishpi (2024), los estudiantes, al igual que toda la comunidad educativa también sienten la necesidad de expresarse libremente dentro de lo permitido en el contexto educativo, ya que es importante que manifiesten sus emociones y sentimientos de manera clara y regulada, de esa forma promoviendo la formación de estudiantes, antes que todo,

personas, que han construido una identidad basada en valores, principios y conocimientos. Como ya se mencionó anteriormente, Montoro et al., (2020) manifiesta que no existe aprendizaje fuera de lo emocional, por ende, es indispensable que la comunidad educativa, en el presente caso poniendo énfasis en los docentes y el alumnado, sea en su mayoría, capaz de expresar oportunamente las emociones, en busca de mejor cooperación, comprensión, diálogo efectivo, resolución de conflictos, entre otros, que apuntan a un mejor proceso de adopción y calidad del aprendizaje.

El entorno educativo rural presenta una serie de desafíos multifacéticos que inciden directamente en la praxis pedagógica y el desarrollo del alumnado. Estos desafíos abarcan dimensiones emocionales, económicas, sociales y culturales, cada una con sus particularidades. La complejidad de estas situaciones demanda una comprensión profunda y estrategias específicas por parte de los futuros docentes (Quishpi, 2024). A continuación, se expondrán con mayor detalle estas problemáticas inherentes al contexto rural. En primer lugar, un desafío muy recurrente y notorio, es la accesibilidad para los alumnos, docentes y miembros de la comunidad educativa, ya que una parte significativa de este tipo de escuelas se encuentran en zonas alejadas y con carencia de transporte público, en casos existiendo transporte escolar de acercamiento. Igualmente, si el docente no cuenta con transporte particular, se dificultará aún más su acceso al establecimiento educacional (Quishpi, 2024), generando un estrés considerable en el docente, pudiendo provocar Síndrome de Burnout, sentimientos de aislamiento y desconexión, percepción de desvalorización personal e impacto entre la conciliación vida laboral-personal.

Por otro lado, los establecimientos educacionales del contexto rural se caracterizan por tener cursos multigrado o combinados,

siendo estos, una agrupación de distintos rangos etarios dentro de una misma aula, aumentando la diversidad a la cual se tiene que enfrentar el docente. Esto conlleva, a su vez, bastantes desafíos emocionales para los docentes, produciendo estrés, frustración, entre otras debido a la presión que existe por el cumplimiento y nivelación del currículum académico (Quishpi, 2024; Sandoval-Obando, 2021). Dado que al multiplicarse la diversidad en el aula debido a las distintas etapas de desarrollo cognitivo que poseen los estudiantes, puesto que el docente tendrá que atender pedagógicamente de manera diferenciada a cada estudiante en una misma clase. Otros desafíos reiterados en el contexto, es la falta de políticas públicas, que, a su vez, está enlazado a los factores económicos. Existe la preocupación por asegurar la presencia de los servicios básicos, tales como: energía eléctrica, agua potable, transporte o accesibilidad para la comunidad, si es posible una conexión a internet, entre otras; todos estos componentes generan un sentimiento de angustia, preocupación, miedo, tristeza o desmotivación por parte de la comunidad.

Cuando estas condiciones están presentes o son alcanzables por el establecimiento educacional la comunidad tendrá un mayor sentido de pertenencia, ya que las escuelas son parte del motor social y cultural de la localidad (Nuñez et al., 2022; Quishpi, 2024). Por consiguiente, la pregunta que guía la investigación corresponde a: ¿Cuáles son las experiencias relevantes de los docentes en formación al aplicar las habilidades socioemocionales adquiridas durante su formación académica en la práctica pedagógica dentro de un contexto educativo rural, y cómo perciben que estas experiencias influyen en su capacidad para abordar la diversidad presente en el aula rural? De igual manera, el objetivo del estudio

se centró en explorar cómo los docentes en formación aplican las habilidades socioemocionales adquiridas durante su experiencia formativa académica en el desarrollo de su práctica pedagógica en contextos educativos rurales.

### **Materiales y Métodos**

La presente investigación se enmarca desde un enfoque cualitativo con la utilización del diseño de estudio de caso único, de tipo interpretativo, dado que es flexible y adaptable a los fenómenos sociales y educativos, al presentar su focalización en la realidad educativa rural en relación con la praxis del docente en formación y su vínculo con la competencia socioemocional en el aula de clases (Pérez, 2014). La población de estudio considerada en la presente investigación corresponde a N=22 docentes en formación pertenecientes a la carrera Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad Adventista de Chile, no obstante al estudio tener un enfoque cualitativo se ha optado por la utilización de una muestra no probabilística, aplicando la técnica de selección por conveniencia en el grupo de docentes en formación, logrando obtener una muestra de n=10, los cuales participaron de manera voluntaria, cumpliendo los siguientes criterios de inclusión, que son: a) Ser estudiante de la Universidad Adventista de Chile; b) Ser alumno regular de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica; c) Estar inscrito en la asignatura “Práctica Inicial II”; d) Realizar su práctica en establecimientos educacionales de contextos rurales de la Región del Ñuble, Chile. Y como criterio de exclusión: a) Haber participado un mínimo de 6 semanas en aula.

Para el procedimiento de levantamiento de información se realizó a través de la técnica “Focus Group”; y mediante el instrumento del guion de entrevista de tipo semiestructurada, siendo asociada con una categorización apriorística titulada “La competencia

socioemocional en la praxis del docente en formación” preestablecida por los investigadores y articulada por medio de subcategorías apriorísticas. Por último, con relación al procesamiento de la información se consideró pertinente utilizar la técnica del análisis temático mediante el reporte empírico y la asociación paradigmática (Pérez, 2014). Priorizando los principios éticos fundamentales de la investigación, se implementaron medidas rigurosas para salvaguardar los derechos y la autonomía de los participantes según lo dictaminado por la Ley 20.120 que rige en Chile. El estudio fue aprobado por el Comité Ético-Científico de la Universidad Adventista de Chile (dictamen n.º 2025-096 del 23-07-25), y se desarrolló en cumplimiento de las normativas nacionales e internacionales de ética en investigación con personas. En concordancia con estos estándares globales, el estudio se alineó con los postulados de la Declaración de Helsinki, garantizando que el bienestar y la dignidad de los participantes prevalecieran sobre cualquier otro interés, validando así la pertinencia ética del procedimiento.

Antes de iniciar el grupo focal, se les proporcionó a todos los invitados un consentimiento informado detallado. Este documento explicaba claramente el propósito del estudio, la naturaleza del instrumento a utilizar (el propio grupo focal) y la dinámica de la sesión, informándoles además que la discusión sería registrada en video y audio. La entrega del consentimiento informado garantizó que la participación fuera completamente voluntaria, otorgando a los estudiantes la libertad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias y asegurando la comprensión cabal del uso de los datos. Asimismo, se aseguró la estricta confidencialidad y el anonimato de los participantes, protegiendo su identidad para

que sus respuestas no pudieran vincularse directamente a ellos en los resultados finales, elementos esenciales para mantener la integridad del estudio y la confianza de los involucrados.

### **Resultados y Discusión**

A continuación, se presentan los hallazgos del grupo focal con docentes en formación que realizaron su práctica en escuelas rurales. Los resultados se presentan siguiendo las subcategorías analíticas. Para cada una, se expone primero un reporte empírico, que sintetiza los testimonios de los participantes. Inmediatamente después, se presenta el análisis paradigmático, en coherencia con la metodología del estudio. Este análisis identifica las estructuras de significado subyacentes, exponiendo los ejes paradigmáticos (oposiciones y equivalencias) que los docentes en formación utilizan para construir su experiencia.

Para una mayor y mejor comprensión de los resultados, se debe tener en consideración lo siguiente: se realizó un análisis exhaustivo de los relatos de los docentes en formación para categorizar frases claves de manera textual, las cuales responden a las categorías trabajadas en el artículo. Para resguardar la identidad, cada participante recibió un número de sujeto, el cual está explicitado al momento de ser citado, por ende, la abreviatura “S”, corresponde a sujeto y el número posterior al número asignado, sin embargo, algunos integrantes no lo comunicaron en situaciones puntuales asignando la etiqueta “Sujeto No Identificado” abreviado como “SNI”.

#### **Categoría 1: Experiencias, prácticas y vivencias en la diversidad del aula rural**

Referente a la Subcategoría 1 (Interacciones con el cuerpo estudiantil y comunidad educativa), los resultados evidencian cómo estos docentes construyen su experiencia pedagógica desde la contención emocional, la validación y el

reconocimiento del estudiantado. Los participantes relatan intervenciones donde la cercanía afectiva se combina con el establecimiento de límites y la mediación pedagógica: frente a la expresión afectiva de una alumna, una practicante señaló que trató de explicar “con bonitas palabras, que no a cualquiera le podía decir “yo te amo”” (S5), lo que ilustra una gestión afectiva que busca orientar vínculos. Otros relatos describen intervenciones situadas que regularon la angustia y promovieron la participación, por ejemplo: “La contuve y yo le digo: “¿Te parece que la próxima clase...?”. Ahí como que me acordé de uno de los métodos de psicología y le dije: “¿Te gustaría que te trajera stickers?”. Y me miró y me dijo que sí. “¿Cuál sticker quieres que yo te traiga?”. Y me dijo “de gatito”” (S7).

Asimismo, la validación y el refuerzo aparecen como prácticas recurrentes: “En un momento terminamos y me dijo: “Tía terminé esto” le dije, “Ay, ¡qué bueno! Eres súper habilidoso”. Y dije: “Ahora vaya a mostrárselo a la profesora para que te ponga el tick de que tú hiciste la tarea”” (S7). La integración en la comunidad escolar también favorece estos lazos; las practicantes reportan que los docentes titulares las legitiman como pares: “El profesor desde el primer momento le dijo a los niños que yo era la nueva profesora, que tenía la misma importancia que él” (S10), y “mi profesora guía... me mencionaba, igual desde que yo llegué, como que llegó y dijo: “Ya, ella es la nueva profesora”” (S1). De este modo, la relación pedagógica en el aula rural se configura como una trama de contención, reconocimiento y colaboración que posibilita la apertura emocional del estudiantado. En esta subcategoría, el análisis revela una disputa profunda sobre la legitimidad del rol docente. Los practicantes configuran un paradigma de “Autoridad Vincular”, donde acciones como

“contener” o “abrazar” no son únicamente gestos de cariño y atención (S2, S8), sino herramientas pedagógicas validadas para gestionar el aula, diferenciándose radicalmente del modelo de “Autoridad Jerárquica” o “tosca” que observan y rechazan en algunos docentes titulares. Sin embargo, esta postura idealizada enfrenta una crisis de praxis cuando el afecto resulta insuficiente ante la disruptión (S2, S8). Aquí surge la profundidad del conflicto, en ocasiones cuando los estudiantes no oscilan simplemente entre ser “amigos” o “policías”, sino que intentan resignificar el acto de poner límites (cómo explicar el “te amo” de S5) transformándolo en una competencia socioemocional. La tensión paradigmática, por tanto, no es el rechazo a la norma, sino el esfuerzo cognitivo y emocional por disociar la disciplina del castigo, buscando ejercer el control mediante la asertividad y la creación del vínculo, un equilibrio precario que define su identidad.

Así, “ser firme” se disocia de “ser malo” y se asocia paradójicamente a la “empatía” y la “pacienza”. El análisis estructural demuestra que, para estos futuros docentes, la autoridad legítima no es la que se impone por jerarquía (“yo soy el profesor”), sino la que se gana mediante la “contención” y la “asertividad”, transformando el control en un acto de pedagogía emocional. Respecto a la Subcategoría 2 (Desarrollo e implementación de las habilidades socioemocionales en la diversidad del aula rural), los datos indican que las estrategias didácticas empleadas son activas, lúdicas y centradas en la expresión emocional y la escucha. Los docentes en formación refieren actividades explícitas para trabajar emociones, tal como lo menciona S1: “presenté una actividad que era un dado de emociones. Y este dado tenía, por ejemplo, enojo, tristeza, alegría... si salía tristeza, el alumno tenía que, por ejemplo, decir para él qué era la tristeza” (S1), que facilitan el autoconocimiento y la

verbalización afectiva. La escucha activa aparece como recurso pedagógico clave: “A mí me sirvió el tema de escuchar mucho a los niños” (S3), y se reconoce que “mostrar que yo voy a estar escuchando, que voy a estar atenta a lo que me digan. Es una forma por lo menos que me ha ayudado bastante para poder relacionarme con ellos. Y hasta el día de hoy me ha funcionado excelente” (S8).

Estas prácticas se sostienen en la convicción de que conocer a los alumnos permite ajustar las intervenciones a la diversidad y promover procesos cooperativos y de autocontrol, como manifiesta S7: “si tú vas conociendo a cada uno de tus alumnos, tú vas comprendiendo cómo ellos se van comportando y también cómo van aprendiendo”. El análisis del discurso revela la emergencia de un paradigma que se puede denominar “Pedagogía Terapéutica”. Dentro de esta estructura de significado, los participantes construyen el rol docente mediante significantes de equivalencia que lo asemejan a un facilitador emocional. Los significantes clave son “escuchar mucho”, “mostrar interés”, “conocer a los alumnos” y “trabajar emociones” explícitamente (ej. “dado de emociones”). Este paradigma se opone a una “Pedagogía Transmisiva” (mencionada como “instrucción directiva” o la clase “fome”), donde el foco es el contenido y no el estado del estudiante. La “escucha activa” se presenta como la herramienta discursiva central que valida este enfoque.

Por otro lado, en la Subcategoría 3 (Desafíos y facilidades en la aplicación de las habilidades socioemocionales en un contexto educativo rural) emergen tensiones entre los recursos personales del docente y las limitaciones contextuales. Entre los desafíos se menciona la dificultad para gestionar las propias reacciones y garantizar equidad en la atención: “Y a veces nosotros nos dejamos llevar por las emociones... empezamos quizás

como a atender o a ignorar, o a atender a los demás que sí nos están como atendiendo la clase” (S8). También se reporta el agotamiento institucional y prácticas docentes que desmotivan: “al paso del tiempo yo creo que ellos (profesores) tratan como muy tosco... van dejando de ser tan simpáticos con los alumnos, entonces eso como que hace que los niños no tengan muchas ganas de aprender” (S9). Las carencias materiales y de apoyo profesional se presentan como barreras concretas: “Internet. Creo que es muy fundamental en un colegio, especialmente si quieras innovar métodos (...) Material, falta mucho material para los niños.” (S2), y “falta mucho apoyo psicológico, no tienen un tema organización, no tienen PIE (Programa de Integración Escolar), o sea, tienen una profesora, pero están cargando como de cinco roles” (S2).

Frente a tales carencias estructurales, los facilitadores remiten a la paciencia, la creatividad y la planificación intencional: “a mí me ayudó es el tener paciencia y la capacidad de buscar otras soluciones” (S10); y a estrategias concretas en la planificación, como el uso de emojis emocionales al inicio de la clase o actividades que “despierte a los niños” (SNI, S8). Así, la implementación de habilidades socioemocionales en contextos rurales se ve condicionada por un equilibrio entre resiliencia pedagógica y restricciones estructurales, evidenciando que el ejercicio docente en estos contextos exige tanto flexibilidad emocional como creatividad pedagógica. El análisis revela una tensión estructural crítica entre dos paradigmas opuestos que condicionan la experiencia docente. Por un lado, se consolida el paradigma de la “Precariedad Estructural”, un postulado en el cual la ruralidad queda caracterizada por una carencia sistémica transversal. Esta precariedad no se manifiesta únicamente en barreras tangibles, como la “falta de internet” o la escasez de recursos materiales

básicos que limitan la innovación didáctica, sino que se agudiza críticamente ante los vacíos profesionales del sistema, evidenciados en la “falta de apoyo psicológico” y la ausencia de equipos multidisciplinarios indispensables para el acompañamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (S4, S5).” Frente a este escenario, los docentes en formación activan el paradigma de la “Resiliencia Pedagógica”. Este no surge como una simple actitud de afrontamiento, sino como una respuesta práctica de sustitución, por ejemplo, ante la falta de tecnología, el docente fabrica soluciones (ej. “emojis” manuales de S3), ante la falta de especialistas, el docente asume la contención. Así, la competencia socioemocional deja de ser un complemento educativo para transformarse en el mecanismo de compensación principal.

#### **Categoría 2: “Interpretación del contexto y prácticas pedagógicas en aulas rurales**

En lo relativo a la Subcategoría 4 (Comprensión de la diversidad del aula y prácticas educativas rurales), los practicantes muestran una percepción matizada de la heterogeneidad: reconocen diferencias etarias, trayectorias y niveles de aprendizaje que exigen adaptaciones permanentes. Señalan que en el aula rural “se van a encontrar con muchas realidades de distintas edades” (S8). La observación del trayecto y de la personalidad del alumno orienta la práctica: “me doy cuenta de cada alumno qué tipo de personalidad tiene, cómo se tratan con sus compañeros, cuál es su entorno” (S7). Los testimonios evidencian casos de retrasos y de multigrado que exigen intervención directa, por ejemplo, S10 comenta: “había varios niños, de 18... eran como 6 que todavía no sabían leer... enseñándoles algunas nuevas letras para que ellos pudieran poder leer”, y también describen situaciones de conflicto donde el manejo cuidadoso del docente salvó

la intervención: “tuve un alumno... en una clase de repente se enojó, y empezó a pegarle a la mesa muy fuerte... las asistentes me dijeron que no me acercara porque era muy violento” (S9). En suma, la diversidad rural es percibida no solo como desafío técnico sino como recurso formativo que obliga a desplegar flexibilidad metodológica y sensibilidad relacional. El discurso de los docentes en formación configura un paradigma de “Gestión de la Crisis”, donde la diversidad del aula rural no se interpreta desde el multiculturalismo, que, si bien está presente, toma un rol secundario, primando la urgencia de atender brechas educativas y conductuales. Los significantes de “rezago” (estudiantes que “no sabían leer” según S4) o desregulación emocional (el estudiante que “empezó a pegarle a la mesa” en S5) definen la realidad del aula.

Este enfoque se contrapone radicalmente al paradigma de “Homogeneización”, entendido como la insistencia en métodos de enseñanza uniformes que, al ignorar estas particularidades, detonan la frustración estudiantil. En consecuencia, la competencia socioemocional del practicante se manifiesta en la transición hacia una adaptación, en adición la capacidad de utilizar la “observación” aguda (S9) no solo para evaluar, sino para modificar la enseñanza en tiempo real. Así, la inclusión deja de ser un concepto teórico para convertirse en una respuesta operativa ante el desajuste entre lo que el currículo exige y lo que la realidad multigrado permite. En cuanto a la Subcategoría 5 (Estrategias utilizadas para implementar habilidades socioemocionales en el contexto educativo rural), los relatos señalan un repertorio didáctico que mezcla lo lúdico, lo teatral y lo cooperativo. Se menciona la utilización de representaciones, como lo expresa S1 “hicimos como una obra de teatro, donde hicimos la historia del león y el ratón”, actividades grupales e innovadoras para despertar interés y

motivación, reflejado en lo que menciona S5: “trabajos en grupo (...) actividades innovadoras que también puedan despertar su interés”, y la incorporación de humor y dinamismo para aproximar contenidos difíciles: “incorporo eso como un poco de, no sé si humor, quizás de dinamismo, más simpatía, para que ellos vayan amigándose un poco también con la materia” (S8).

Estas estrategias son planificadas con intencionalidad emocional: “si veo que los niños me dicen que están todos tristes, desmotivados, y tratar de ser más alegre, tratar de ser más efusiva, de tener actividades más entretenidas” (SNI). Además, los docentes en formación reconocen la necesidad de gestionar sus propias emociones como parte de la intervención: “uno tiene que tratar de manejar sus emociones” (S5). Lo expresado por los docentes en formación, permite identificar un paradigma “Lúdico-Afectivo”, donde las estrategias didácticas dejan de ser una herramienta meramente técnica para transformarse en un nexo de vinculación emocional. Los significantes de equivalencia como “obra de teatro”, “trabajos en grupo” o el uso estratégico del “humor”, no se presentan como actividades aisladas, sino como la vía efectiva principal para captar la atención en el aula rural. Este enfoque se erige en oposición explícita al paradigma de “Transmisión Pasiva”, criticado por los participantes como un modelo obsoleto (“la mera transmisión”) que genera clases “fomes” y distancia al alumnado. La profundidad de este postulado radica en que la estrategia lúdica se justifica discursivamente como un mediador socioemocional, ya que el juego y el dinamismo actúan como el puente necesario para que el estudiante logre “amigarse con la materia”. Así, la innovación en el aula no busca solo entretener, sino reparar la relación fracturada entre el estudiante y el aprendizaje, la cual se percibe dañada por métodos

tradicionales poco estimulantes.

### **Categoría 3: “Autopercepción y desarrollo interpersonal de las habilidades socioemocionales**

Referente a la Subcategoría 6 (Comprendión e interpretación de las habilidades socioemocionales), las voces apuntan a una definición amplia y práctica: las habilidades socioemocionales se entienden como “la inteligencia emocional para poder desarrollarse dentro de un espacio, sea una sala, un aula, una sala de profesores” (S8), “la calidad del trato humano que les puedo ofrecer a los alumnos” (S6), y “es como nosotros recibimos y entregamos las herramientas para que ellos puedan desenvolverse en la sociedad.” (S2). En ese marco, se enfatiza tanto la identificación y regulación de las emociones del estudiante como la gestión emocional del docente: “desarrollar habilidades... que les permitan gestionar sus emociones” (S1); y la observación del comportamiento social en el aula como indicador central: “cómo nosotros podemos ver las emociones del niño, cómo se comporta en el ámbito social, que es el aula de clase” (S3). Así, las habilidades socioemocionales son comprendidas como competencias transversales con implicaciones formativas y éticas. El análisis discursivo permite identificar el predominio de un paradigma “Humanista- Práxico”. Bajo este enfoque, las Habilidades Socioemocionales (HSE) dejan de concebirse como rasgos de personalidad abstractos o íntimos, para redefinirse como competencias instrumentales fundamentales para la vida. Los significantes de equivalencia articulados por los participantes, tales como “herramientas para desenvolverse en la sociedad” (S2) y “calidad del trato humano” (S6), evidencian que el valor de las HSE radica en su utilidad pragmática para la interacción social.

Este postulado se erige en oposición a un paradigma de “Control Conductual” o

manipulación. Los docentes en formación aclaran que el objetivo no es “manipular” al estudiante para obtener obediencia, sino enseñar la “gestión” (S7) de los propios estados de ánimo. Así, la profundidad de este hallazgo sugiere que, para el docente en formación, educar socioemocionalmente es, en esencia, un acto de habilitación ciudadana más que una técnica de disciplina escolar. Respecto a la Subcategoría 7 (Percepción del desarrollo personal y profesional), los relatos muestran un reconocimiento del crecimiento en competencias como la flexibilidad, la asertividad y la empatía. Las prácticas rurales se perciben como escenarios que permiten rescatar modelos docentes y articularlos con el propio estilo profesional: “el trato que los profes tienen con nosotros y yo puedo rescatar mucho eso de ciertos profesores que yo me reflejo como quiero ser con mis alumnos” (S2). Se destaca además la importancia del trabajo en equipo y la complementariedad entre practicante y profesora guía, como expresa S7: “la amabilidad y el otro el trabajo en equipo con la profesora siempre preocupada... lo complementaba”, y se reconocen como áreas de mejora aspectos como el autocontrol: “como debilidad yo creo que poco autocontrol” (S3). En conjunto, la experiencia práctica favorece una construcción identitaria docente que integra observación, reflexión y adopción selectiva de prácticas ejemplares.

El análisis consolida un paradigma de “Aprendizaje Vicario y Reflexivo”, donde la identidad profesional no se hereda en su totalidad de la academia, sino que se construye en la praxis en el terreno. Ante la percepción de una formación universitaria insuficiente o descontextualizada (calificada por S7 como “sólo teoría”), los docentes en formación activan un mecanismo de modelado selectivo. La profundidad de este paradigma radica en el

concepto de “reflejarse en otros profesores” (S4): el estudiante no copia pasivamente, sino que observa críticamente a sus mentores para “rescatar” las buenas prácticas y, conscientemente, descartar las autoritarias. Este enfoque pragmático se opone radicalmente al paradigma “Teórico- Abstracto”, cuya validez se desmorona al no ofrecer respuestas para la contingencia del aula. Finalmente, el crecimiento profesional se interioriza a través de la “Autocrítica” (S6), ya que saber reconocer el propio “poco autocontrol” deja de ser una debilidad para convertirse en el motor de un aprendizaje continuo, validando que la competencia socioemocional se perfecciona en el “trabajo en equipo” y la observación de la experiencia ajena. Finalmente, en la Subcategoría 8 (Visión holística e integral en mirada hacia perspectivas futuras) emerge una proyección profesional marcada por la resignificación positiva de las dificultades y por el compromiso ético. Algunos participantes interpretan la exposición a situaciones complejas como un aprendizaje anticipado: “A mí me ha pasado, pero no lo veo como algo negativo... porque al fin y al cabo eso así va hacer nuestras aulas a futuro... vamos aprendiendo de ellos” (S7). Al mismo tiempo, hay voluntad de transformar prácticas pasadas: “hay cosas que quiero rescatar y adaptar a mi futura profesión, pero otras cosas que no me gustaría hacer como profes... me gustaría decir respeto con los alumnos” (S6). Esta mirada integradora combina optimismo práctico, aprendizaje situado y una claridad ética que orienta la proyección profesional hacia una docencia basada en respeto, empatía y eficacia pedagógica.

**Asociación paradigmática:** Emerge un paradigma “Compromiso Ético-Transformador”. Aquí, la visión de futuro de los docentes en formación no se presenta como una mera aspiración idealista, sino como una elección deliberada de conducta profesional

basada en el contraste. Los significantes de equivalencia como "rescatar" lo positivo y, fundamentalmente, decidir explícitamente "qué no hacer" (S4), revelan que la identidad docente se forja mediante un filtro crítico: el estudiante observa las carencias del entorno para no replicarlas. Este enfoque se opone a la inevitabilidad del "Agotamiento Profesional", representado por figuras docentes en ejercicio percibidas como distantes o "toscas". La profundidad de este postulado radica en que la ética del cuidado se asume como una estrategia de resistencia; ante la observación de un sistema que desgasta, los practicantes se comprometen a mantener la "calidad del trato humano" (S6) como un pilar innegociable. Así, su proyección profesional es un acto reparatorio: buscan romper conscientemente el ciclo de deshumanización pedagógica para garantizar que, en sus futuras aulas, el vínculo prevalezca sobre el cansancio rutinario. En conjunto, los hallazgos evidencian que la formación inicial docente en contextos rurales promueve una comprensión más humana y reflexiva del quehacer educativo, donde la dimensión socioemocional se convierte en eje articulador de la práctica pedagógica.

Los hallazgos de este estudio permiten sostener que, en la praxis de la educación rural, las habilidades socioemocionales (HSE) trascienden su concepción tradicional como complemento didáctico para consolidarse como el núcleo articulador de la autoridad pedagógica y la supervivencia profesional. Más allá de una simple descripción de competencias, el análisis paradigmático del discurso desvela que la construcción del rol docente en estos contextos no es un proceso lineal, sino más bien dinámico y constante a través de tensiones estructurales críticas. Estas fricciones obligan al docente en formación a reconfigurar su identidad en un escenario de alta complejidad, donde la precariedad

material y el desgaste de los modelos tradicionales actúan como catalizadores involuntarios para el surgimiento de nuevas formas de legitimidad, transformando la carencia sistémica en un motor de resiliencia y resistencia ética.

### **La interacción socioemocional como eje de la autoridad pedagógica**

Las dinámicas de interacción detectadas en el contexto rural revelan que la construcción del rol docente no ocurre como un acto aislado, sino que surge de una triangulación compleja entre el profesor tutor, el docente en formación y el estudiantado. En una primera instancia, la relación con el tutor institucional actúa significativamente, ya que habilita la autoridad, cuando los tutores validan explícitamente a los practicantes, presentándolos como "pares" o dándoles la "misma importancia" frente al curso, les transfieren una legitimidad simbólica que los estudiantes perciben y acatan de inmediato. Sin embargo, este escenario ideal de colaboración impacta con una realidad mucho menos amable, donde la validación institucional convive con prácticas pedagógicas que el practicante rechaza. Los docentes en formación se encuentran con la paradoja de que ese mismo mentor que los respalda ejerce, en el día a día, una "Autoridad Jerárquica" marcada por el desgaste profesional, el distanciamiento emocional y un "trato tosco" hacia los niños. Esto genera una tensión profunda en el practicante, ya que, por un lado, debe aceptar el respaldo del tutor para desenvolverse en el aula, pero por otro, se siente impulsado a construir su identidad profesional en contraposición a él. Así, terminan rechazando los métodos disciplinarios de sus guías para instaurar, como respuesta, una autoridad basada en el vínculo y la cercanía, lo que detona en ellos la necesidad de construir una identidad profesional por oposición a dicho modelo.

A raíz de los antecedentes expuestos, se observa que la experiencia vivida junto a sus tutores

impulsa al docente en formación a reconfigurar estratégicamente su interacción directa con el cuerpo estudiantil. Este proceso conlleva el reemplazo de la imposición tradicional por un paradigma de "Autoridad Relacional", donde el "Vínculo Afectivo" se erige como el eje central de la gestión de aula. Este vínculo, operacionalizado mediante acciones concretas como la contención, la escucha activa y el reconocimiento personal, deja de ser percibido únicamente como un acto de empatía o cercanía humana, para transformarse en una herramienta funcional de orden y jerarquía; es decir, el practicante logra el control del grupo de manera más asertiva no a través del miedo, sino a través de la conexión emocional. Lo que autores como Gélvez (2025) y Acosta (2023) identifican como la dimensión afectiva, aquí se resignifica como una competencia de negociación: el practicante logra establecer límites y "ejercer autoridad" no mediante el miedo, sino a través del "conocimiento del alumno" y su validación emocional. De este modo, la autoridad efectiva en estas aulas rurales no se sostiene en el cargo, sino en la capacidad de forjar un vínculo que el modelo tradicional parece haber desgastado, transformando la cercanía en el eje central de la legitimidad pedagógica.

### **Desafíos y facilitadores: la tensión entre resiliencia pedagógica y precariedad estructural**

En la comunidad educativa rural, la implementación de habilidades socioemocionales no ocurre en un escenario aislado, sino que emerge como una respuesta adaptativa vital frente al profundo contraste existente entre las exigencias del rol docente. Los hallazgos de este estudio revelan que el paradigma de "Precariedad Estructural", el cual ha sido manifestado por los participantes mediante la carencia de recursos básicos y soporte psicosocial, lo que confirma y encarna

la crítica de Núñez et al. (2022), quienes advierten que la educación rural en Chile opera bajo una "matriz urbana" que invisibiliza sus especificidades y necesidades. Esta precariedad no es simplemente una falta de insumos; genera una carga emocional específica de "preocupación" y "exaltación" en los practicantes, lo cual es consistente con lo reportado por Quishpi (2024), quien describe cómo los docentes rurales se sienten a menudo "a la deriva" y desatendidos por las autoridades, experimentando frustración directa derivada de la escasez de recursos didácticos y tecnológicos. Frente a este escenario de déficit externo, la "Resiliencia Pedagógica" identificada en los docentes en formación, operacionalizada como "pacienza", "creatividad" y el uso de recursos propios, deja de ser una mera virtud vocacional para convertirse en un mecanismo compensatorio de supervivencia. Quishpi (2024) profundiza en este fenómeno al señalar que los docentes rurales tienden a priorizar el bienestar del estudiante hasta el punto de "olvidar sus propias necesidades", lo que a largo plazo detona desmotivación y cansancio. En concordancia, los docentes en formación activan sus recursos socioemocionales internos no solo para enseñar, sino para suplir las fallas sistémicas, actuando como amortiguadores de la desigualdad. Sin embargo, esta dinámica encierra un riesgo crítico denunciado por Núñez et al. (2022), donde el sistema educativo chileno tiende a posicionar al docente como el "responsable de resolver en el aula los problemas de la alta segregación social". Por consiguiente, la práctica socioemocional en la ruralidad actúa discursivamente como una prótesis institucional: la creatividad y contención del docente se ven forzadas a llenar los vacíos estructurales que deja la política pública, transformando la resiliencia en un acto de resistencia ética que, si no es sostenido por el nivel intermedio, conduce inevitablemente al desgaste profesional.

### **La visión de la diversidad rural como**

### **"gestión de la crisis"**

La interpretación de los hallazgos revela que la diversidad en el aula rural no se percibe desde una mirada o perspectiva de la riqueza multicultural, sino que opera bajo el paradigma de "Gestión de la Crisis". Esto implica que, para el docente en formación, la heterogeneidad del grupo no se experimenta como una oportunidad, sino como una alteración constante del orden; una realidad marcada por el déficit, el rezago y la desregulación conductual que amenaza continuamente la estabilidad y el avance del proceso de enseñanza. La relevancia de este hallazgo es fundamental, pues confirma que la "inclusión" en la práctica rural continúa atrapada en el "modelo híbrido" descrito por Núñez et al. (2022), donde predomina una visión centrada en el déficit y el diagnóstico médico por encima de un enfoque de derechos. Ante la ausencia de equipos multidisciplinarios sólidos, se manifiesta una carencia estructural ratificada como lo menciona Quishpi (2024), en la cual el docente se ve obligado a utilizar sus habilidades socioemocionales como un mecanismo de contención conductual para suplir esa falta de apoyo profesional. Por tanto, la "flexibilidad metodológica" que reportan los participantes no debe interpretarse como una virtud pedagógica elegida libremente, sino como una adaptación reactiva indispensable para sortear la crisis diaria del aula. Esto evidencia que la escuela rural termina funcionando, en la práctica, como un espacio de acogida que absorbe la diversidad que el sistema estandarizado no logra procesar.

### **Percepciones del desarrollo profesional: aprendizaje vicario y resistencia ética**

La autopercepción de los practicantes respecto a su desarrollo profesional. Los hallazgos permiten establecer que, en la etapa de formación inicial, las habilidades socioemocionales (HSE) no son percibidas

como una competencia técnica aislada, sino como el eje vertebrador de la identidad docente. La inmersión en la realidad rural actúa como un "laboratorio de alta presión" que desestabiliza la formación universitaria recibida, revelando una fractura crítica entre la academia y el aula. El análisis paradigmático evidencia que la construcción del "ser profesor" opera fundamentalmente mediante un mecanismo de "Aprendizaje Vicario" que suple las carencias de la formación formal. Los participantes devalúan explícitamente el "Aprendizaje Teórico-Abstracto" (calificado como "muy poco... sólo teoría"), confirmando lo que Sologuren et al. (2024) advierten sobre la formación inicial: el abordaje de las CSE suele ser indirecto, no planificado y carente de una didáctica explícita. Ante este vacío curricular, y dada la vulnerabilidad propia de una práctica temprana, los estudiantes no aplican teoría, sino que modelan conducta observando a sus tutores.

Este modelado ocurre mediante una operación de oposición y rescate. Por un lado, "rescatan" prácticas positivas (amabilidad, vínculo) de tutores validantes, pero más críticamente, construyen su identidad por oposición ética al paradigma del "docente tosco" o agotado. Aquí, los hallazgos se relacionan profundamente con lo manifestado por Benítez et al. (2024), quienes postulan que la falta de competencia socioemocional deriva en estrés y dificulta entornos seguros. Los practicantes, al observar el "trato tosco" de los titulares, síntoma del desgaste el cuál es descrito por Quishpi (2024), deciden conscientemente desarrollar "autocontrol" y "asertividad" no solo para enseñar mejor, sino para no convertirse en ese profesional agotado. En consecuencia, el desarrollo de las HSE en la práctica rural se resignifica como un acto de "Resistencia Ética". La identidad profesional del docente en formación se fragua en la decisión de romper el ciclo de la precariedad emocional observada. Al

no contar con herramientas formales robustas (como señalan Sologuren et al., 2024 y Benítez et al., 2024), el practicante utiliza su propia emocionalidad como escudo y recurso, definiendo su rol profesional en la capacidad de ser el adulto resiliente que el sistema, y sus predecesores, no lograron ser.

Los hallazgos de este estudio confirman que, en contextos educativos rurales, las habilidades socioemocionales (HSE) dejan de operar como un complemento pedagógico para constituirse en el núcleo estructurante del ejercicio docente. Esta centralidad no responde a una opción metodológica deliberada, sino a una respuesta adaptativa frente a tensiones estructurales persistentes, tales como la precariedad material, la ausencia de apoyo psicosocial y el desgaste profesional observado en los modelos docentes tradicionales. En coherencia con el análisis paradigmático del discurso, la práctica pedagógica rural emerge como un espacio donde la identidad profesional se construye en un constante proceso de negociación entre autoridad, afectividad y supervivencia emocional. En primer lugar, los resultados evidencian que la autoridad pedagógica en la ruralidad se redefine desde un paradigma de *autoridad relacional*, desplazando la lógica jerárquica clásica hacia una legitimidad basada en el vínculo afectivo, la contención y la asertividad. Este hallazgo dialoga con lo señalado por Gélvez (2025) y Acosta (2023), quienes sostienen que la dimensión afectiva no solo humaniza el proceso educativo, sino que cumple una función reguladora del clima de aula. Sin embargo, el presente estudio profundiza esta idea al demostrar que, en contextos rurales precarizados, dicha dimensión no es solo deseable, sino imprescindible para sostener el orden pedagógico, resignificando la autoridad como una competencia socioemocional más que

como un atributo jerárquico.

En segundo lugar, la tensión entre precariedad estructural y resiliencia pedagógica se configura como uno de los ejes explicativos más relevantes. Los discursos analizados revelan que la escasez de recursos materiales, tecnológicos y profesionales obliga a los docentes en formación a activar sus propias competencias emocionales como mecanismos de compensación institucional. Este fenómeno confirma lo planteado por Núñez et al. (2022) respecto a la ruralidad chilena, caracterizada por una matriz urbana que invisibiliza sus particularidades, y se articula con lo descrito por Quishpi (2024), quien advierte que la resiliencia docente, cuando no es acompañada por políticas de apoyo, puede devenir en sobrecarga emocional y desgaste profesional. Así, las HSE funcionan como una prótesis institucional, donde el docente asume responsabilidades que exceden su rol formativo, transformando la vocación en un acto de resistencia ética.

Asimismo, la interpretación de la diversidad desde el paradigma de gestión de la crisis revela una mirada predominantemente deficitaria del aula rural. Lejos de una concepción intercultural o de enfoque de derechos, la diversidad es experimentada como una amenaza constante al equilibrio del proceso educativo, marcada por el rezago académico, la desregulación emocional y la heterogeneidad etaria. Este hallazgo se alinea con la noción de “modelo híbrido de inclusión” descrita por Núñez et al. (2022), donde la atención a la diversidad continúa anclada en lógicas remediales más que transformadoras. En este escenario, la flexibilidad metodológica y la observación permanente emergen no como elecciones pedagógicas, sino como estrategias reactivas de supervivencia didáctica. Finalmente, el análisis confirma que la construcción de la identidad docente en la

formación inicial opera predominantemente mediante un aprendizaje vicario y reflexivo, más que por la aplicación directa de saberes teóricos. Los participantes construyen su rol profesional observando, seleccionando y, fundamentalmente, oponiéndose éticamente a modelos de agotamiento profesional y trato deshumanizado. Este proceso valida lo señalado por Sologuren et al. (2024) y Benítez et al. (2024), quienes advierten la debilidad de la formación explícita en competencias socioemocionales, obligando a los futuros docentes a aprender desde la experiencia situada. En consecuencia, las HSE se constituyen en el eje identitario que permite al docente en formación definirse no solo como profesional competente, sino como sujeto ético comprometido con la dignidad del vínculo educativo.

### **Conclusiones**

La presente investigación permite concluir que, en la formación inicial docente en contextos rurales, las habilidades socioemocionales (HSE) trascienden su función instrumental para consolidarse como el principio organizador de la práctica pedagógica, la autoridad docente y la identidad profesional. En un escenario marcado por la precariedad estructural y el abandono institucional, la competencia emocional emerge como el principal recurso de regulación pedagógica, configurando una docencia que se sostiene más en el vínculo humano que en el respaldo sistémico. Uno de los principales aportes del estudio radica en la identificación del aprendizaje vicario de oposición como mecanismo central en la construcción del “ser docente”. Los resultados evidencian que los futuros profesores no reproducen de manera acrítica los modelos observados; por el contrario, elaboran su identidad profesional desde un posicionamiento ético que rechaza el agotamiento, la rigidez y el trato deshumanizado, comprometiéndose

activamente con una pedagogía del cuidado. Este hallazgo resignifica la práctica rural como un espacio formativo de alta intensidad ética, donde la resistencia no es ideológica, sino cotidiana y relacional. Asimismo, el estudio revela que la resiliencia pedagógica, si bien permite sostener el proceso educativo en condiciones adversas, no debe ser romantizada. La utilización de las HSE como mecanismo compensatorio frente a las falencias estructurales del sistema educativo expone a los docentes a riesgos de sobrecarga emocional y desgaste profesional. En este sentido, la afectividad se transforma simultáneamente en fortaleza y vulnerabilidad, lo que exige una respuesta institucional que acompañe y sostenga esta labor.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce su carácter cualitativo, situado y transversal, lo que restringe la generalización de los hallazgos. No obstante, su valor radica en la profundidad interpretativa del análisis discursivo y en la comprensión situada de la experiencia docente en contextos rurales específicos. De cara a futuras líneas de investigación, se sugiere el desarrollo de estudios longitudinales que permitan observar la evolución de la “resistencia ética” a lo largo de la trayectoria profesional docente, así como la incorporación de diseños comparativos entre contextos rurales y urbanos. Asimismo, se recomienda que las instituciones formadoras fortalezcan la formación práctica en habilidades socioemocionales, incorporando estrategias explícitas de autocuidado, gestión de crisis y reflexión ética situada. En síntesis, este estudio sostiene que la escuela rural no constituye un espacio de estancamiento pedagógico, sino un escenario de alta complejidad que interpela profundamente la calidad humana del ejercicio docente. La conclusión fundamental es que las nuevas generaciones de docentes están redefiniendo su profesionalismo desde una convicción ética clara: educar es, ante todo, un acto de cuidado, y

en contextos de precariedad, la afectividad se erige como la forma más potente de justicia educativa.

### **Referencias Bibliográficas**

- Acosta, S. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *Revista Dialogus*, 12, 53–71. <https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>
- Astudillo, J., Chasi, J., & Flores, L. (2020). La enseñanza y la gestión de emociones. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 489–514. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i10.1829>
- Bächler, R., & Pozo, J. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? Concepciones de docentes de educación primaria. *Límite (Arica)*, 15, e213. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652020000100213>
- Bastidas, J., & Jiménez, W. (2022). Fortalecimiento de las habilidades de autorregulación emocional mediante mindfulness en niños de 5 a 13 años [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/4889>
- Benítez, E., Guano, T., & Chamba, Y. (2024). Desarrollo de la competencia socioemocional: estrategias para fortalecer la resiliencia en el aula. *MENTOR*, 3(9), 811–824. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8652>
- Cabanillas, M., Rivadeneyra, R., Palacios, C., & Hernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, 1(1), e1. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Castrejón, C. (2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), e1. <https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.75>
- Ceballos, F. (2022). Efectos de ampliar la jornada escolar en América Latina: una revisión bibliográfica. *Revista Innovar Educación*, 4(3), e10. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.010>
- Chica, O., & Sánchez, J. (2023). Educación emocional y bienestar docente.
- Delgado, M., & López, G. (2022). Evaluación de competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 7(1), e1. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- García, B., & Pérez, G. (2024). Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), e1. <https://doi.org/10.6018/reifop.580951>
- Gélvez, J. (2025). Competencias socioemocionales en la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa*, 50, 122–137. <https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6554>
- González, M. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria. *Gestión I+D*, 5(3), e3.
- Guerrero, N. (2023). Emociones de los estudiantes en educación artística y cultural en un contexto rural [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/58917>
- Lozano, G., Sáez, F., & López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Martínez, H., Sánchez, M., & Pérez, J. (2024). Percepción de futuros maestros sobre la formación emocional. *Revista Fuentes*, 26(1), 60–71. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23833>
- Montoro, M., Ramírez, A., & Corona, M. (2020). Relevancia de las competencias emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en posgrado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 57–73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939bulas4>
- Núñez, C., González, B., Peña, M., & Ascorra, P. (2022). Facilitadores y barreras de la educación rural en Chile. *Athenaea Digital*,

- 22(2), e2654.  
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- Palma, M., Lagos, N., & López, V. (2021). Programa de educación socioemocional para docentes de educación básica. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), e2.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2164>
- Pérez, G. (2014). Investigación cualitativa: retos e interrogantes (7.<sup>a</sup> ed.). La Muralla.
- Pogo, V., & Torres, C. (2024). Formación de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), e11114.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.11114](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11114)
- Quishpi, R. (2024). Emociones en docentes de una institución educativa rural [Tesis, Universidad del Azuay].  
<http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14008>
- Rojas, S., Cárdenas, W., Etchart, J., & Herencia, V. (2023). Competencias socioemocionales en educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 72–80.  
<https://doi.org/10.47460/uct.v27i119.708>
- Salcedo, R., Herrera, L., Illanes, L., Poblete, F., & Rodas, V. (2024). Emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 253–271.  
<https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>
- Sandoval, E. (2021). Profesionalidad docente rural chilena. *Praxis Pedagógica*, 21(29), e29.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.61-90>
- Sandoval, E., & Riquelme, H. (2023). Pedagogía generativa en la ruralidad chilena. *Revista de Psicología (Santiago)*, 32(2), 45–60.  
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2023.71410>
- Sierra, V., Rodríguez, A., & Cortés, M. (2022). Competencia socioemocional: percepciones parentales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(1), 119–137.  
<https://ri.ibero.mx/handle/ibero/5951>
- Sologuren, E., Echard, B., Luna, D., Grez, F., Beltrán, M., & Valenzuela, M. (2022). Competencias socioemocionales en la identidad profesional docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 115–132.  
<https://doi.org/10.29197/cpu.v19i37.453>
- Sologuren, E., Grez, F., Bilbao, G., Valenzuela, M., Luna, D., Beltrán, M., & Echard, B. (2024). Enseñar y aprender competencias socioemocionales en la formación inicial docente. *Ciencias Sociales y Educación*, 13(25), 1–29.  
<https://doi.org/10.22395/csye.v13n25a3>
- Veliz, C. (2024). Competencias socioemocionales en docentes de educación secundaria [Tesis, Universidad Señor de Sipán].  
<https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/14620>
- Yataco, P., Huerta, E., Bustamante, N., & Rangel, M. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), e26.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.477>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Francesca Dominique Magna Coccio, Benjamín Andrés Muñoz Díaz y Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz y Marcela Mora Donoso.

