



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 2, Número 3
Julio-Septiembre 2025

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 3
julio-septiembre 2025

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 2, Núm. 3, julio-septiembre 2025, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2025.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 2, Número 3, 2025, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/2aq82y89>

**LAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL FORMADOR DE FORMADORES:
UNA NECESIDAD URGENTE PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI**

**SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN TEACHER EDUCATORS: AN URGENT NEED FOR
21ST-CENTURY EDUCATION**

Rubén Bustos Bastida

Aidé Montserrat Malagón Vargas

Edgardo Díaz Colín

Hidilberto Pineda Pineda

México

Las habilidades socioemocionales en el formador de formadores: una necesidad urgente para la educación del siglo XXI

Socioemotional skills in teacher educators: an urgent need for 21st-century education

Rubén Bustos Bastida

bubaruben@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3163-2912>

Escuela Normal Superior de Michoacán,
México

Edgardo Díaz Colín

edgardodiaz@ensmmich.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3294-8061>

Escuela Normal Superior de Michoacán,
México

Aidé Montserrat Malagón Vargas

aidemontserrat@ensmmich.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0009-2548-317X>

Escuela Normal Superior de Michoacán,
México

Hidilberto Pineda Pineda

Hidilberto_pineda@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-2712-0810>

Escuela Normal Superior de Michoacán,
México

RESUMEN

La presente investigación aborda la relevancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en los formadores de docentes, evidenciando su impacto en la calidad educativa y el bienestar escolar. Desde una perspectiva transdisciplinaria y crítica, se analiza cómo la ausencia de estas competencias genera entornos escolares desfavorables, mientras que su presencia promueve la empatía, la comunicación y la resiliencia en el ámbito educativo. La propuesta considera al formador como un ser humano integral que debe educar no solo con conocimientos, sino también desde la conciencia emocional. Los hallazgos muestran las

actividades que integran la propuesta, transforma la práctica docente, fortalece vínculos comunitarios y mejora la experiencia educativa de estudiantes y maestros.

Palabras Clave: habilidades socioemocionales; formación docente; educación emocional; transdisciplina; pensamiento complejo; salud mental

ABSTRACT

This research addresses the importance of developing socioemotional skills in teacher educators, highlighting their impact on educational quality and school well-being. From a transdisciplinary and critical perspective, it analyzes how the absence of these competencies creates unfavorable school environments, while their presence fosters empathy, communication, and resilience in educational settings. The study considers teacher educators as integral human beings who must teach not only through content but also with emotional awareness. The findings reveal that working on these skills transforms teaching practices, strengthens community ties, and enhances the educational experience for both students and teachers.

Keywords: socioemotional skills; teacher training; emotional education; transdisciplinary; complex thinking; mental health.

Recibido: 1 de julio 2025 | Aceptado: 2 de julio 2025

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación en las instituciones educativas no es la requerida por la sociedad, no constituye un soporte social y familiar; los avances tecnológicos al parecer han rebasado el día a día en las aulas; hoy, también en el seno escolar y familiar se carece de información veraz que pueda orientar a los estudiantes en sus dudas y contribuir a la formación

integral. Las escuelas padecen la indiferencia profesional del formador, al evitar trabajar temas como la educación socioemocional, que son relevantes en el desarrollo integral de los estudiantes.

El concepto actual de habilidades socioemocionales en el docente va mucho más allá de conocer los aspectos de dominio de carácter propio, una cómo llevar a cabo una buena clase o de cómo ignorar los problemas de los demás. La UNESCO (2023) define las habilidades socioemocionales como el conjunto de “capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida y que determinan su aptitud para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa” (p. 12). La dimensión socioemocional realmente significativa tiene que ver con los aspectos cognitivos, emocionales, intelectuales y sociales de cada individuo, además de los físicos, todos en su conjunto impactan en la personalidad del formador. Comprende la totalidad de la persona en forma integral: alma, cuerpo y mente.

La Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental - ENCIG – (INEGI, 2015) argumenta respecto a los fenómenos educativos que en México las familias llevan a atención psicológica solamente a los hijos menores y adolescentes en casos de mala conducta o bajo rendimiento escolar en casos extremos. Al respecto, se considera en la mayoría de los casos que es un gasto innecesario y que solo corresponde en forma exclusiva a los que muestran el problema. Dentro del informe no se mencionan la cantidad de docentes que asisten con precisión los que llegan a hacerlo.

La OMS (citada Organización Panamericana de la Salud, 2013) menciona que los trastornos mentales constituyen un serio problema de salud pública con un alto costo social, que afecta a las personas sin distinción de edad, sexo, nivel socio-económico y cultural. En términos epidemiológicos, la salud mental participa a la carga global de las enfermedades

alrededor de 12%, afecta hasta 28% de años vividos con discapacidad y constituye una de las tres principales causas de mortalidad entre las personas de 15 a 35 años por el suicidio. Las evidencias mundiales dan cuenta que no hay salud sin salud mental.

Algunos de los problemas que prevalecen en mayor medida y que impactan de manera negativa la salud mental, afectando la esfera psicosocial del individuo, son:

- La disfuncionalidad familiar: “inadecuada distribución y mantenimiento de los roles asignados, obteniendo como resultado procesos largos o tardíos de desarrollo... los roles no evolucionan con el tiempo y se vuelven equivocados, evitando que los miembros de la familia se adapten a las nuevas circunstancias” (Delgado, 2020, p. 423).
- Las carencias afectivas: alteración en la persona que la padece, ocasiona una disminución de la estimulación afectiva, motivo por el cual la maduración de la personalidad se interfiere (Alcívar, 2022).
- La falta de redes de apoyo emocional: Las redes de apoyo son aquellos intercambios realizados entre las personas, pueden ser materiales, instrumentales o emocionales; son intercambios que influyen en el grado de satisfacción de las necesidades de las personas; hay redes informales, por ejemplo, la familia y las amistades, y las formales en grupos, organizaciones, centros de salud, etc. (Aranda, 2013).
- Exclusión social: acumulación de procesos económicos, políticos y sociales que alejan y hacen inferiores a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder y de recursos dominantes (Rizo, 2006).
- Los hábitos nocivos en el estilo de vida
- Entornos no saludables
- Pobreza y marginación
- Violencia y vandalismo
- Acceso, uso y abuso de sustancias nocivas

Es por este motivo que la salud mental sigue siendo una necesidad urgente en los sistemas de salud, sin embargo, al no contar con los recursos necesarios ni la cultura del bienestar emocional, difícilmente se ve satisfecha en la población en general.

Por lo anterior, un formador no puede ser únicamente un instructor que aborde los temas y lo haga solamente enseñando y evaluando contenidos; sino que debe ser una persona que tenga la capacidad de comprender y manejar emociones, sentimientos, valores, actitudes, creencias; es decir, todas las facetas del desarrollo humano y su interrelación con la personalidad completa.

Es necesario también que todo el personal que labora en las instituciones sea capacitado y se involucren en este tipo de procesos; independientemente de la función que desempeñan. La responsabilidad de educar a los estudiantes no es exclusiva del personal docente, puesto que todos de una manera u otra al interactuar con la población escolar influyen de manera significativa en el proceso educativo, aun cuando no sea de manera intencionada y formal.

En la actualidad, debido a la ausencia de desarrollo de habilidades emocionales, subyacen conductas agresivas, antisociales y que constituyen una problemática en los centros escolares en adolescentes y adultos (Goleman, 1996). Es importante acotar, que cuando se carece de educación socioemocional, los maestros y alumnos, pueden presentar comportamientos agresivos y disruptivos, así como niveles altos de ansiedad y baja autoestima, etc.

Es imprescindible el trabajo continuo y permanente con los formadores para lograr docentes emocionalmente equilibrados, que posean una serie de habilidades intrapersonales e interpersonales que les permitan tener una comunicación efectiva y asertiva con el mundo que les rodea; además de que sepan utilizar estrategias para el autoconocimiento, la comprensión y entendimiento de sus propias emociones. Calderón (2024) enuncia que las habilidades

interpersonales “forman un conjunto de comportamientos y hábitos necesarios para garantizar una adecuada interacción, mejorar las relaciones personales y alcanzar los objetivos de la comunicación” (p. 7).

Los facilitadores, figuras clave en el proceso, no actuaron como transmisores de conocimiento, sino como acompañantes en el proceso de autodescubrimiento. Su rol fue fundamental para construir vínculos de confianza, registrar observaciones cualitativas y dar seguimiento a las transformaciones observadas en las prácticas docentes. Las sesiones se llevaron a cabo periódicamente, enfrentando con resiliencia los desafíos logísticos propios del contexto escolar, como la sobrecarga de trabajo o las inasistencias ocasionales.

METODOLOGÍA

La presente investigación adoptó una metodología cualitativa bajo el enfoque de investigación-acción, estructurada desde una perspectiva transdisciplinaria y dialéctica, la cual permitió articular saberes, experiencias y emociones en un marco de reflexión crítica. La Investigación-acción refiere a una serie de estrategias que se aplican para mejorar el sistema educativo y social (Latorre, 2013). Inspirada en el pensamiento complejo de Edgar Morin, en la epistemología crítica de Hugo Zemelman y en el constructivismo radical, esta estrategia metodológica buscó no solo interpretar la realidad, sino también transformarla desde una comprensión profunda del ser humano como sujeto emocional y social.

Según Morin (1999, p.103):

La transdisciplina es una forma de organizar los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical. Se hace énfasis:

- a) en lo que está entre las disciplinas,
- b) en lo que las atraviesa a todas, y
- c) en lo que está más allá de ellas.

Todo objeto de estudio es una construcción técnica y, en consecuencia, está determinado por el enfoque que se tenga de la realidad social (Zemelman, 1993, p. 110). La razón de lo anterior radica en que el razonamiento obliga a abrirse a las emergencias imprevisibles que resultan del impacto del sujeto sobre la realidad. Eso implica cuestionar las condiciones de validez (que aluden a ciertas regularidades) desde las exigencias de potenciación impuestas por las condiciones de objetividad. De ahí que el descubrimiento de realidades posibles de especificarse sea resultado de la necesidad y capacidad de actuar sobre la realidad mediante prácticas concretas.

Latorre (2013, p.23) menciona que en la investigación acción se ponen en marcha una serie de actividades que tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes lo realizan.

Kemmis y McTaggart (1988) aseguran que la investigación-acción implica un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, seguido de la evaluación y revisión de los pasos anteriores, lo que permite un continuo mejoramiento de la práctica educativa.

Este proceso consta de 4 momentos principales:

1. Identificación del problema.
2. Recopilación de datos, búsqueda y análisis de la información.
3. Implementación de un plan de acción.
4. Reflexión y análisis de resultados.

El proceso metodológico incluyó diversas técnicas e instrumentos, organizadas en diversas fases:

1. Aplicación de diagnósticos iniciales para identificar el nivel de conciencia socioemocional en los formadores
2. Realización de entrevistas abiertas que permitieron recoger testimonios ricos en vivencias y reflexiones.
3. Diseño de talleres formativos orientados al fortalecimiento del autoconocimiento, la empatía y la gestión emocional.
4. Promoción de espacios de reflexión colectiva donde el diálogo horizontal fue eje central del aprendizaje.

El enfoque de investigación-acción se basa en la idea de ambos son procesos complementarios y recíprocos que facilitan la mejora de prácticas y permiten tomar decisiones basadas en evidencias. Según Stringer (2013), la investigación-acción es un proceso dialógico y colaborativo que promueve la co-construcción del conocimiento mediante la interacción entre investigadores y participantes.

Muestra

Para la elección de la muestra se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar a los participantes. Este método implica elegir individuos con base en su accesibilidad y proximidad al investigador.

El estudio se desarrolló en la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), con la participación de docentes en formación y en servicio de las especialidades de Español, Historia y Matemáticas.

El grupo con el que se trabajó estaba constituido por docentes en formación y docentes en servicio, aquellos que en su práctica diaria forman a los futuros docentes del país. La muestra no respondió a criterios estadísticos de representatividad, sino a una lógica de pertinencia cualitativa, orientada a la profundidad del análisis y a la riqueza de las experiencias recogidas.

La heterogeneidad de los participantes resultó valiosa para observar cómo las habilidades socioemocionales se manifiestan, desarrollan o se omiten en contextos y estilos docentes distintos.

La participación fue voluntaria y con consentimiento informado, lo que propició un clima de apertura, diálogo y compromiso ético con el proceso.

Instrumentos

Para alcanzar los objetivos del estudio, se diseñó y aplicó un conjunto de instrumentos cualitativos orientados a explorar las vivencias, percepciones y transformaciones de los participantes. Se emplearon los siguientes instrumentos:

1. Diagnóstico inicial: diagnóstico reconstructivo, de esta forma propició el análisis cualitativo de contenido, de esta forma permitió establecer y descubrir nuevas relaciones, sin preestablecerlas, flexibilizando los procedimientos de las observaciones descriptivas; mediante cuestionarios y actividades exploratorias, se evaluó el grado de conciencia socioemocional previo al inicio de las intervenciones formativas. Este diagnóstico sirvió como línea base para identificar áreas de oportunidad y resistencias iniciales.

Las preguntas diagnósticas versaron de forma siguiente:

- ¿Qué lógica tienen las emociones y sentimientos?
 - ¿Cómo quiero que sean mis relaciones socioemocionales?
 - ¿Cómo quiero ser en el presente y futuro?
 - ¿Cómo explico lo que pasó y he hecho?
 - ¿Quién soy yo y quiero para el futuro?
2. Entrevistas abiertas: se llevaron a cabo entrevistas de carácter individual y grupal, con el propósito de acceder a las narrativas personales de los docentes respecto a sus

emociones, sus prácticas pedagógicas y su experiencia como formadores. “La entrevista le permite al investigador obtener información de primera mano. Se puede llevar a cabo en forma directa, por vía telefónica, enviando los cuestionarios o en sesiones grupales” (Ortiz, 2008, p. 124). Estas entrevistas fueron registradas en notas de campo y grabaciones con el consentimiento de los participantes.

3. Talleres formativos: constituyeron el corazón metodológico de la intervención. El taller facilita apropiarse del conocimiento y el desarrollo de habilidades y destrezas a partir del desarrollo de actividades participativas (Rodríguez, 2012). Se diseñaron como espacios vivenciales donde se abordaron temáticas como autoconocimiento, empatía, autorregulación emocional, escucha activa y convivencia. Cada sesión se estructuró de manera dialógica, integrando dinámicas corporales, artísticas y reflexivas.
4. Observación participativa: “es un procedimiento interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva los facilitadores (Rekalde, 2014); en su rol de acompañantes, registraron con detalle actitudes, interacciones y transformaciones observadas durante los encuentros. Esta observación se sistematizó a través de bitácoras y relatos etnográficos.
5. Reflexiones escritas: los docentes participantes elaboraron textos personales en distintos momentos del proceso, lo que permitió captar cambios en su comprensión y en su forma de narrarse como educadores.

La triangulación de estos instrumentos favoreció una comprensión profunda, compleja y humanizada del objeto de estudio. La triangulación se refiere al uso de varios métodos cuantitativos y cualitativos, de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. Es un procedimiento para buscar patrones y con ello desarrollar

o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación y no se interpreta literalmente, es decir, que se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes (Okuda, 2005). Su aplicación no solo permitió obtener datos, sino también crear condiciones para la transformación subjetiva y colectiva de los involucrados.

Estrategia Didáctica

La programación didáctica es el instrumento pedagógico-didáctico que articula el conjunto de actuaciones del equipo docente y persigue el logro de las competencias y objetivos de cada una de las etapas. La Programación establece una serie de pautas estructuradas al interior de un proyecto de enseñanza-aprendizaje, puede ser un módulo, un curso o una sesión de clase; integra un conjunto de actividades individuales o en equipo, para organizar, ejecutar y regular una actividad, situada en un contexto educativo (Arjona, 2010). De aquí que se extrae que la programación de aula es un instrumento pedagógico y didáctico con el que cuentan los profesores para articular las actuaciones necesarias para lograr objetivos y competencias que da el currículo para cada etapa y materia.

La programación supone, en suma, un conjunto de operaciones que tienen como finalidad la adecuación y estructuración del currículum general, lo que supone que se han de clasificar y contextualizar los objetivos y contenidos del currículum, establecer prioridades, técnicas didácticas, acomodación de los contenidos al contexto sociocultural, organización de la clase y hasta la integración de las actividades escolares con las extraescolares. La estructura fue de la siguiente manera:

BLOQUE I

- Alfabetización emocional
- Inteligencia emocional

- Resiliencia

BLOQUE II

1. Teoría del cambio
2. Problemas frecuentes del ser humano
3. 5 heridas de la infancia
4. Mecanismos de defensa
5. Sentimientos básicos del ser humano

El taller tuvo una duración de 40 horas de forma presencia, donde se analizaron los aspectos teóricos y se aplicaron estrategias con actividades recreativas, formadoras de 4 horas una vez a la semana por 8 semanas.

RESULTADOS

El análisis de la información recopilada reveló hallazgos profundamente reveladores. En un primer momento, se identificó un nivel generalizado de desconocimiento y baja conciencia sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales entre los formadores. Este desconocimiento se acompañaba, en muchos casos, de prejuicios y resistencias que evidenciaban la persistencia de modelos tradicionales de enseñanza centrados exclusivamente en lo cognitivo.

Sin embargo, conforme se desarrollaron los talleres y sesiones de reflexión, se produjo una transformación progresiva. Los participantes comenzaron a valorar la importancia de comprender y gestionar sus emociones, así como las de sus estudiantes. Se generaron espacios de apertura, donde la vulnerabilidad fue reconocida no como debilidad, sino como punto de partida para el crecimiento personal y profesional.

Los testimonios recolectados pusieron de manifiesto una serie de cambios significativos: mejoró la disposición al trabajo colaborativo, se fortalecieron las relaciones interpersonales

dentro de los espacios formativos, y se observó un mayor compromiso ético y humano en la práctica docente. El bienestar emocional, antes relegado, se posicionó como un elemento determinante en la creación de ambientes educativos armónicos y enriquecedores.

Las narrativas de los docentes dejaron ver también una necesidad latente de acompañamiento emocional constante, así como el deseo de que estas prácticas no se limiten a ejercicios aislados, sino que formen parte integral de los programas de formación docente.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reafirman una premisa que debe colocarse en el centro de cualquier propuesta educativa transformadora: el docente no solo enseña lo que sabe, sino también lo que es. Las habilidades socioemocionales no pueden concebirse como un accesorio pedagógico, sino como una base esencial para el ejercicio ético, consciente y afectivo de la docencia.

El diálogo con los marcos teóricos confirma que el pensamiento complejo y la transdisciplina ofrecen horizontes fecundos para comprender la educación desde una perspectiva integral. La práctica docente cobra una nueva dimensión cuando se reconoce al formador como un ser humano atravesado por emociones, historias y vínculos. Desde esta perspectiva, el aula deja de ser un espacio neutro para convertirse en un escenario de construcción colectiva de sentido.

Asimismo, la investigación invita a cuestionar los modelos institucionales que han marginado históricamente lo emocional del ámbito escolar. La urgencia de una educación emocional no radica únicamente en prevenir conflictos o mejorar el rendimiento, sino en formar ciudadanos sensibles, empáticos y críticos, capaces de habitar con otros de manera ética y respetuosa.

En este sentido, se hace evidente la necesidad de políticas públicas educativas que impulsen el desarrollo profesional docente desde una lógica humanizante, que reconozca la salud emocional como un derecho y como una condición indispensable para el ejercicio pleno de la vocación educativa. Los hallazgos coinciden con estudios internacionales que destacan la urgencia de una educación emocional en todos los niveles. La falta de habilidades socioemocionales no es solo un déficit profesional, sino una carencia humana. Formar docentes emocionalmente competentes implica repensar el currículum desde una lógica no fragmentada, integrando cuerpo, mente y emociones.

La investigación confirma que no basta con conocer estrategias didácticas; el docente debe conocerse a sí mismo, comprender sus emociones y ser capaz de conectar con los otros. Esta transformación no puede reducirse a un manual o taller esporádico: requiere voluntad institucional, acompañamiento continuo y un cambio de paradigma.

CONCLUSIONES

A partir del recorrido realizado en esta investigación, se concluye que las habilidades socioemocionales constituyen un pilar esencial e insustituible en la formación de formadores. Lejos de ser un complemento decorativo en la práctica pedagógica, dichas competencias emergen como el sustrato ético, afectivo y relacional que da sentido profundo a la labor educativa. Ignorar este componente es educar desde la superficie; integrarlo es enseñar desde la raíz.

El trabajo desarrollado en la Escuela Normal Superior de Michoacán ha revelado que muchos docentes, aun con años de experiencia, nunca han transitado procesos de reflexión emocional sobre su rol, sus vínculos y sus propios aprendizajes. Esta ausencia no solo empobrece la calidad del acto educativo, sino que genera una fractura entre lo que se enseña y lo que se vive. En cambio, cuando el formador se reencuentra consigo mismo desde lo

emocional, se resignifica como agente de transformación humana y no solo de transmisión de contenidos.

Las experiencias recogidas a lo largo del estudio muestran que el trabajo emocional en los formadores no solo es posible, sino deseado y profundamente necesario. Las voces que emergieron —cargadas de incertidumbre al inicio— fueron tornándose testimonios de renovación interior, de recuperación del entusiasmo, de fortalecimiento de la identidad profesional. La educación emocional, entonces, no opera únicamente en el plano de la mejora académica, sino en el de la restauración de la dignidad del ser docente.

Este proceso también pone en evidencia que no basta con propuestas aisladas o esfuerzos individuales. El cambio profundo requiere una apuesta institucional seria y sostenida, acompañada por políticas públicas que reconozcan el bienestar emocional como un derecho humano y profesional. Educar con el corazón y la razón entrelazados no es un ideal romántico, sino una condición indispensable para habitar la escuela como un espacio de encuentro, cuidado y transformación.

En suma, esta investigación reafirma que formar formadores emocionalmente competentes es una urgencia pedagógica de nuestro tiempo. Se trata, en última instancia, de asumir que la educación no ocurre solo entre mentes, sino entre personas. Y donde hay personas, hay emociones que enseñar, cuidar y honrar.

Como todo ejercicio investigativo situado en contextos reales y complejos, esta investigación no estuvo exenta de limitaciones, mismas que se enlistan a continuación:

- En primer lugar, el estudio se desarrolló en un entorno específico (la Escuela Normal Superior de Michoacán) lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos sin considerar las particularidades socioculturales de cada institución.
- La naturaleza cualitativa del trabajo, centrada en la profundidad de las experiencias más que en su extensión estadística, implica una mirada intensiva pero localizada.

- La muestra, aunque rica en diversidad, no abarca todas las posibles realidades del magisterio, por lo que futuras investigaciones podrían ampliar la cobertura geográfica y disciplinar.
- Otro factor limitante fue la carga laboral de los participantes, que en ocasiones dificultó la asistencia regular a las sesiones. Esta situación afectó el ritmo de trabajo planificado y exigió adaptaciones metodológicas continuas por parte del equipo facilitador.
- La complejidad emocional de los temas abordados, que en algunos casos generaron resistencias o bloqueos momentáneos que requirieron procesos de acompañamiento más pausados y personalizados.

Si bien se observaron transformaciones significativas en los formadores, no se midieron sus efectos directos sobre los estudiantes en espacios de aula, lo que abre una veta pendiente para futuras exploraciones. Considerar estas limitaciones es fundamental para interpretar los resultados de manera adecuada y para identificar áreas potenciales de mejora en futuras investigaciones.

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos constituyen un valioso aporte para la reflexión sobre la dimensión socioemocional en la formación docente, y reafirman la necesidad de seguir construyendo conocimiento desde enfoques más humanos, integrales y situados.

Futuras Líneas de Investigación

Al explorar futuras líneas de investigación, se abre la posibilidad de profundizar en el análisis del impacto de la formación docente y el desarrollo de habilidades socioemocionales. A continuación, se proponen algunas líneas prioritarias:

- Diseñar y evaluar programas formativos en competencias socioemocionales para docentes en servicio.

- Estudiar el impacto a largo plazo de estas habilidades en el rendimiento académico y el clima escolar.
- Investigar la relación entre salud mental docente y desempeño institucional.
- Explorar la implementación de modelos transdisciplinarios en la formación docente desde niveles básicos.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Cada autor participó activamente en el desarrollo del presente artículo científico, cumpliendo con los criterios de autoría establecidos por las normas internacionales de publicación. Las contribuciones individuales fueron las siguientes:

Rubén Bustos Bastida: encargado del diseño metodológico, aplicación de instrumentos de campo, sistematización de resultados y análisis temático cualitativo.

Aidé Montserrat Malagón Vargas: responsable de la conceptualización del estudio, revisión de la literatura, curación de datos y redacción del borrador original del manuscrito.

Edgardo Díaz Colín: coordinador del equipo de investigación, participó en la validación de los instrumentos, revisión crítica del contenido y construcción de las tablas y gráficos.

Hidilberto Pineda Pineda: apoyo en la revisión bibliográfica, coautoría de la sección de discusión, supervisión de estilo académico y estructura argumentativa del documento y en la verificación del cumplimiento de normas APA y criterios éticos de publicación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores no utilizaron inteligencia artificial en ninguna parte del manuscrito. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, los autores manifiestan y reconocen que este trabajo

fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Alcívar Z., M. J., & Escobar, D. G. R. (2022). Carencia afectiva y desarrollo emocional en adultos mayores del centro geriátrico Futuro Social. *Psicología Científica*, 7(8). <https://doi.org/10.23857/pc.v7i8>
- Aranda, B. C., & Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNMSM*.
- Arjona, F. M. L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Revista Hekademos*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745653>
- Calderón Q., K. M., et al. (2024). *Habilidades interpersonales: De la teoría a la práctica*. Instituto de Investigación y Capacitación Profesional del Pacífico. <https://idicap.com/omp/index.php/editorial/catalog/view/16/89/116>
- Delgado, R. K., & Barcia, B. M. (2020). Familias disfuncionales y su impacto en el comportamiento de los estudiantes. *Psicología Científica*, 5(12), 2064. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i12.2064>
- Goleman, D. (1996). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Nacional de Calidad e Impacto Gubernamental*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/encig/2015/doc/encig1_5_principales_resultados.pdf
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción: Guía para la autodiagnosia y la solución de problemas*. Laertes Editorial.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Morín, E. (1999). *Fundamentos teóricos del pensamiento complejo*. Paidós.

- Okuda Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (2013). *Salud mental: Guía del promotor comunitario*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/31342/salud-mental-guia%20promotor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, U. F. G., & García, M. (2008). *Metodología de la investigación: El proceso y sus técnicas*. Limusa.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Rizo López, A. E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306018.pdf>
- Rodríguez L., M. E. (2012). *El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf
- Stringer, E. T. (2013). *Investigación acción*. Sage Publications.
- UNESCO. (2023). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://dgec.mep.go.cr/wp-content/uploads/2024/04/Habilidades-socioemocionales.pdf>
- Von Glasersfeld, H. (1993). *La epistemología crítica: Política y metodología*. Editorial Anthropos.