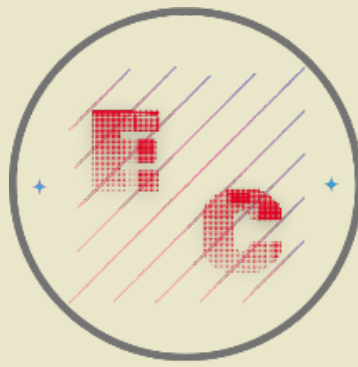




REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

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.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



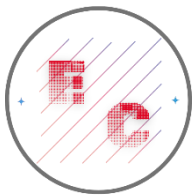
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, 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 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/2srbj841>

**INTEGRACIÓN DE DIMENSIONES SOCIOEMOCIONALES Y METACOGNITIVAS EN
LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: FUNDAMENTOS PARA UN ENFOQUE
HOLÍSTICO**

**INTEGRATION OF SOCIO-EMOTIONAL AND METACOGNITIVE DIMENSIONS IN
CONTEMPORARY EDUCATION: FOUNDATIONS FOR A HOLISTIC APPROACH**

Oscar Emilio Sarmiento Reyes

Colombia

Integración de dimensiones socioemocionales y metacognitivas en la educación contemporánea: fundamentos para un enfoque holístico

Integration of socio-emotional and metacognitive dimensions in contemporary education: foundations for a holistic approach

Oscar Emilio Sarmiento Reyes^{a,*}

oscarsa8@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2739-9363>

*Autor de correspondencia: oscarsa8@hotmail.com, ^aDoctorado en Educación con Énfasis en Psicopedagogía de la Universidad de Panamá, Colombia

RESUMEN

El presente artículo de revisión teórica analiza la necesidad de reconfigurar el sentido de la educación contemporánea a partir de la integración de dimensiones tradicionalmente fragmentadas: cognición, emoción, metacognición y contexto social. A partir de un enfoque reflexivo y crítico, se examinan los aportes de la inteligencia emocional, las competencias socioemocionales, la metacognición creativa y la pedagogía holística, en diálogo con perspectivas sociocríticas y hermenéuticas. El análisis evidencia que la predominancia de modelos educativos centrados en la estandarización y la medición ha limitado la comprensión del aprendizaje como un proceso complejo y multidimensional. En contraste, los enfoques revisados proponen una visión integradora en la que el sujeto que aprende es concebido como un ser situado, activo y en constante construcción de significado. Asimismo, se destaca que la educación socioemocional no solo impacta en el desarrollo individual, sino también en la configuración de prácticas sociales orientadas a la convivencia y la responsabilidad colectiva.

La articulación entre metacognición y creatividad, por su parte, permite superar modelos reproductivos del conocimiento, promoviendo formas de pensamiento autónomo y transformador. Finalmente, se concluye que la educación debe asumirse como una práctica ética y social, orientada no solo a la transmisión de saberes, sino a la formación integral de sujetos capaces de comprender, sentir y transformar su realidad.

Palabras clave: Educación integral; Competencias socioemocionales; Metacognición; Inteligencia emocional; Pedagogía holística.

ABSTRACT

This theoretical review article analyzes the need to reconfigure the meaning of contemporary education through the integration of traditionally fragmented dimensions: cognition, emotion, metacognition, and social context. From a reflective and critical approach, it examines contributions from emotional intelligence, socio-emotional competencies, creative metacognition, and holistic pedagogy, in dialogue with socio-critical and hermeneutic perspectives. The analysis shows that the predominance of standardized, measurement-centered educational models has limited the understanding of learning as a complex and multidimensional process. In contrast, the reviewed approaches propose an integrative vision in which the learner is conceived as a situated, active subject engaged in continuous meaning-making. Furthermore, socio-emotional education is highlighted as a key factor not only in individual development but also in shaping social practices oriented toward coexistence and collective responsibility. The articulation between metacognition and creativity enables the overcoming of reproductive knowledge models, fostering autonomous and transformative thinking. Finally, the study concludes that education must be understood as an ethical and social practice aimed not only at knowledge transmission but at the integral formation of individuals capable of understanding, feeling, and transforming their reality.

Keywords: Holistic education; Socio-emotional competencies; Metacognition; Emotional intelligence; Transformative learning.

Recibido: 1 julio 2026 | Aceptado: 19 julio 2026 | Publicado: 20 julio 2026

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el discurso educativo ha transitado por una tensión persistente entre la formación instrumental y el aprendizaje integral. Mientras los sistemas educativos han priorizado modelos centrados en dar resultados medibles, estandarizados y tangibles en cuanto a operatividad, autores como Morin (1999) y Pozo (2006) han advertido sobre la reducción del aprendizaje debido a la fragmentación descontextualizada del conocimiento impartido. Esta tendencia ha venido configurando un paradigma sobre el conocimiento como un producto cuantificable, susceptible a evaluación estandarizada, pero desligado de aspectos más complejos de la experiencia humana. Con este escenario, el acontecer educativo es vulnerable a convertirse en una práctica únicamente técnica, desprovista de sentido existencial, donde los estudiantes son concebidos solo como receptores de conocimientos, más que sujetos de formación integral progresiva. Surge entonces una inquietud fundamental: ¿Qué tipo de aprendizajes se promueven cuando se privilegia la medición por encima de la comprensión?

En este sentido, resultan particularmente reveladoras las palabras de Morin (1999), quien sostuvo que “el conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad” (p. 15), resaltando la necesidad de trascender visiones simplistas del proceso educativo. Esta idea no sólo cuestiona la fragmentación de los saberes, sino que invita a repensar la educación desde una perspectiva integradora, donde los fenómenos no se aborden de manera aislada, sino en su transversalidad natural y dinámica. Esta nueva perspectiva deja de ser una acumulación de datos para transformarse en un instrumento para la comprensión del mundo. En concordancia

con esta idea, Pozo (2006) advierte que las teorías implícitas del aprendizaje influyen profundamente en las prácticas pedagógicas, muchas veces, replicando esquemas reduccionistas sin ser plenamente conscientes de ello. De ahí la importancia de problematizar no solo lo que se enseña, sino también, cómo se concibe el acto de aprender.

En el campo de las neurociencias, esta reflexión cobra más profundidad en palabras de Damasio (1994), al afirmar que “no somos maquinas pensantes que sienten, sino sentimentales que piensan” (p. 245), lo que implica reconocer la centralidad de la emoción en la cognición. Esta afirmación desestabiliza una de las ideas más arraigadas en la educación: la separación entre razón y emoción. Lejos de operar como esferas independientes, ambas dimensiones se encuentran profundamente entrelazadas, configurando la manera en que los sujetos perciben, interpretan y actúan en el mundo. Desde esta mirada, aprender no es únicamente procesa información, sino también experimentar, valorar y significar. Desconocer esta correlación deriva en limitar el alcance educativo, reduciéndolo a una dimensión meramente técnica.

Partiendo de estas premisas, se hace evidente que el aprendizaje no puede comprenderse sin considerar la integración entre emoción, pensamiento y contexto. Esta tríada constituye el núcleo de una educación realmente significativa y transformadora. No se trata simplemente de añadir componentes emocionales a la malla curricular, sino de replantear la lógica misma del proceso educativo, reconociendo al estudiante como un sujeto complejo y en constante construcción.

En este marco, el desafío no es menor: implica transitar de un modelo centrado en la transmisión de contenidos hacia uno orientado a la formación integral, donde el conocimiento se articule con la reflexión, la experiencia y la acción en el contexto inmediato.

DESARROLLO

Inteligencia emocional: entre el entusiasmo pedagógico y la ambigüedad conceptual

El concepto de inteligencia emocional, introducido por Salovey y Mayer (1990), marcó un punto de inflexión en la psicología educativa al cuestionar la primacía casi exclusiva de la inteligencia cognitiva en la explicación del desempeño humano. Estos autores la definen como “la capacidad de monitorear los sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción” (p. 189). Esta formulación no sólo amplía el campo de lo que entiende por inteligencia, sino que introduce una dimensión reguladora que vincula emoción y cognición de manera funcional. Desde este punto de vista, las emociones dejan de ser consideradas como interferencias del pensamiento para convertirse en insumos fundamentales en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en la construcción del conocimiento. En el ámbito educativo, esta redefinición implica reconocer que aprender no es un acto exclusivamente atribuido a la razón, sino un proceso en el que intervienen disposiciones afectivas, motivacionales y relacionales.

Posteriormente, Goleman (1995), contribuyó decisivamente a la difusión del concepto al trasladarlo, del ámbito académico al discurso pedagógico y organizacional. Su afirmación de que “las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida” (p. 36) tuvo un impacto significativo en la forma en que instituciones educativas comenzaron a valorar las dimensiones emocionales del aprendizaje.

Sin embargo, este proceso de popularización, si bien, permitió la visibilización de las emociones en el contexto educativo, generó también cierta simplificación del concepto, al presentarlo en ocasiones como una disolución generalizada a problemáticas educativas diversas. Desde una mirada crítica, se podría decir que el éxito del término ha sido,

paradójicamente, uno de sus principales riesgos: su expansión rápida ha tendido a diluir sus límites conceptuales y a perder precisión teórica.

En este sentido, Mayer et al. (2004) advierten que “la inteligencia emocional ha sido definida de múltiples maneras, lo que ha generado cierta confusión conceptual” (p.199). Esta observación resulta especialmente relevante en el campo educativo, donde la adopción de conceptos sin una delimitación clara, puede conducir a prácticas superficiales o desarticuladas. La proliferación de definiciones, modelos y enfoques ha dificultado la construcción de un marco unificado, generando tensiones entre perspectivas más científicas y otras de carácter más divulgativo. No obstante, esta diversidad también puede interpretarse como un indicador de la riqueza del campo, en tanto refleja la complejidad del fenómeno que se intenta abordar. La clave es entonces, no descartar el concepto, sino situarlo claramente dentro de un marco epistemológico coherente.

Esta tensión entre expansión conceptual y ambigüedad no invalida la inteligencia emocional como categoría teórica, más bien, exige un uso más riguroso y contextualizado dentro del contexto educativo. Más que adoptar el término como una etiqueta general, resulta necesario comprender sus alcances, limitaciones y condiciones de aplicación. Esto implica, entre otras cosas, evitar su instrumentalización reduccionista y promover su integración con otros enfoques que permitan una comprensión más amplia del aprendizaje. En este sentido, la inteligencia emocional puede constituir un punto de partida valioso, siempre que se articule con dimensiones sociales, reflexivas y críticas que den cuenta de la complejidad del sujeto que aprende.

Competencias socioemocionales: del individuo al tejido social

Las competencias socioemocionales amplían el enfoque de la inteligencia emocional al situarlas específicamente en el ámbito de la interacción social y la construcción colectiva del aprendizaje. Mientras la inteligencia emocional se centra en la capacidad individual de

reconocer y regular emociones, las competencias socioemocionales incorporan la dimensión relacional, enfatizando la forma en que dichas habilidades se expresan en contextos interpersonales. En este sentido, Bisquerra (2009) señala que la educación emocional es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo” (p.17). Esta definición introduce un elemento clave; la continuidad del proceso formativo, lo que implica que el desarrollo emocional no puede limitarse a intervenciones aisladas, sino que debe integrarse de manera transversal en la experiencia educativa. Desde esta visión, la educación emocional se configura como un componente estructural del currículo, y no como un añadido periférico.

En esta misma línea, el marco desarrollado por CASEL (2013) ofrece una sistematización operativa de estas competencias, al establecer que implican la capacidad de “comprender y manejar emociones, establecer metas positivas y tomar decisiones responsables” (p. 9). Este enfoque resulta especialmente relevante porque traduce los fundamentos teóricos en dimensiones observables y aplicables en contextos educativos concretos. Sin embargo, más allá de su utilidad instrumental, este modelo también plantea interrogantes sobre el alcance real de estas competencias dentro de las instituciones educativas. Si bien, su incorporación ha sido progresiva en distintitos sistemas educativos, en muchos casos se ha limitado a programas específicos sin lograr una transformación profunda de las prácticas pedagógicas. En este sentido, el desafío no consiste en definir solamente qué son las competencias socioemocionales, sino en comprender cómo se integran de manera auténtica en la cultura escolar.

Desde una lectura crítica, el valor central de las competencias socioemocionales no se agota en su dimensión individual, sino que se proyecta hacia la configuración del tejido social. Elías et al. (2015), afirma que “el aprendizaje socioemocional es fundamental para el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos” (p. 40), lo que sitúa estas competencias en el

ámbito de la formación ciudadana. Esta afirmación permite comprender que el desarrollo socioemocional no sólo impacta el bienestar personal, sino también en la calidad de las relaciones sociales y en la construcción de comunidades más cohesionadas. Como consecuencia, educar en emociones implica, de manera indirecta, educar en convivencia, en reconocimiento del otro y en responsabilidad colectiva.

Desde esta perspectiva, el análisis sugiere que las competencias socioemocionales constituyen un nexo entre el desarrollo individual y la transformación social. No se trata únicamente de formar sujetos emocionalmente competentes, sino de promover formas de interacción más justas, empáticas y colaborativas. En este sentido, la educación socioemocional adquiere un carácter ético y político, en tanto contribuye a la configuración de prácticas sociales orientadas al bien común. Así, educar en emociones deja de ser una intervención centrada en el individuo para convertirse en una estrategia orientada a reconfigurar las dinámicas de convivencia, lo que plantea un horizonte educativo que trasciende el aula y se proyecta hacia la sociedad en su conjunto.

Metacognición y creatividad: pensar sobre el pensamiento en clave transformadora

La metacognición introduce una dimensión reflexiva esencial en el proceso de aprendizaje, al desplazar la atención desde su contenido hacia los mecanismos mediante los cuales este es construido, regulado y transformado por el propio sujeto. En este sentido, Zimmerman (2002), la vincula con el aprendizaje autorregulado, señalando que este involucra “proceso mediante los cuales los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos orientados a metas” (p. 65). Esta definición resulta particularmente significativa porque integra no solo componentes cognitivos, sino también conductuales y afectivos, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje es un proceso multidimensional. Desde esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente activo que planifica,

monitorea y evalúa su propio proceso de aprendizaje, desarrollando así una mayor autonomía intelectual.

Desde otra perspectiva, Flavell (1979) ya había planteado que la metacognición era un “conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos cognitivos” (p. 906). Este planteamiento, considerado fundacional en el campo, introduce una distinción clave entre conocer y saber cómo se conoce. La metacognición, en este sentido, no sólo implica tomar conciencia de los propios procesos mentales, sino también, desarrollar la capacidad de intervenir sobre ellos de manera estratégica. Este nivel de reflexión permite a las personas identificar sus fortalezas y limitaciones, ajustar sus estrategias de aprendizaje y transferir conocimientos a nuevos contextos.

Desde un punto de vista educativo, esto significa un giro importante, ya que sitúa el énfasis no únicamente en el resultado del aprendizaje, sino en los procesos internos que lo hacen posible.

Sin embargo, cuando la metacognición se articula con la creatividad, su alcance se expande más allá de la autorregulación, adquiriendo una dimensión transformadora. Illeris (2007) sostiene que “el aprendizaje implica siempre un proceso de transformación interna” (p. 23), lo que sugiere que aprender no es simplemente incorporar información, sino reconfigurar estructuras de pensamiento y significado. En este contexto, la creatividad emerge como una capacidad que permite ir más allá de lo dado, generando nuevas formas de comprender y actuar en el mundo. La combinación entre metacognición y creatividad da lugar a un tipo de pensamiento que no solo reflexiona sobre sí mismo, sino que también es capaz de reinventarse, cuestionar supuestos y producir conocimiento digital.

Así, el análisis permite sostener que la integración entre metacognición y creatividad constituye un elemento clave para superar modelos reproductivos del conocimiento. En lugar de centrar en la repetición de contenidos, este enfoque promueve una educación orientada a la

construcción activa de sentido, donde el estudiante se posiciona como sujeto crítico y creador. Así, el aprendizaje deja de ser un proceso lineal para convertirse en una experiencia dinámica, en la que la reflexión y la imaginación se articulan para dar lugar a nuevas posibilidades de comprensión. Este enfoque no solo responde a las demandas de un mundo cambiante, sino que también contribuye a la formación de individuos capaces de pensar de manera autónoma, flexible y profundamente significativa.

Pedagogía holística y enfoque sociocrítico: educar para comprender y transformar

La pedagogía holística propone una visión integral que trasciende la fragmentación tradicional del conocimiento, al reconocer al ser humano como una totalidad en la que convergen diferentes dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas. En este sentido, Martínez (2013) afirma que “la educación debe atender al ser humano en todas las dimensiones” (p. 58), lo que implica replantear tanto los fines como los medios del proceso educativo. Esta visión cuestiona los modelos que se centran solamente en la transmisión de conocimientos medibles mediante evaluaciones o entregables, que resultan insuficientes para abordar la complejidad del desarrollo humano y la aplicación del conocimiento en la cotidianidad y el desarrollo personal. En este sentido, la educación no debe limitarse a la adquisición de saberes disciplinarios, sino que debe orientarse hacia la transformación del carácter de los estudiantes, promoviendo la articulación entre el conocimiento, la experiencia y el sentido.

Sobre esta idea, Morín (1999), advierte que “la inteligencia que solo sabe separar rompe lo complejo del mundo en fragmentos disociados” (p. 14), lo que pone en evidencia los límites de una racionalidad basada en la disociación y el reduccionismo. Este planteamiento introduce la necesidad de un pensamiento complejo, capaz de integrar, contextualizar y relacionar los saberes en lugar fragmentarlos. Desde este punto de vista, el conocimiento adquiere un sentido relacional, en el que cada elemento se comprende en función de su

interacción con otros. En el contexto educativo, esto implica promover prácticas pedagógicas que favorezcan la interconexión de contenidos, la interdisciplinariedad y la comprensión profunda de los fenómenos, superando así la lógica acumulativa del aprendizaje.

Por su lado, el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), plantea que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece primero en el plano social y luego en el individual” (p. 57), lo que subraya el carácter socialmente mediado del aprendizaje. Esta afirmación resulta fundamental para comprender el desarrollo del aprendizaje. En este sentido, sino en interacción con otros sujetos y con el entorno cultural, el aprendizaje se configura como un proceso dialógico, en el que el lenguaje, la cultura y la interacción social desempeñan un papel central. Esta perspectiva de la pedagogía holística al situar la formación integral no solo en el sujeto como individuo, sino en su red de vínculos que los constituyen como ser social.

Desde una lectura integradora, estas perspectivas coinciden en señalar que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino profundamente interconectado con el contexto social, cultural y epistemológico en el que se desarrolla. En consecuencia, la educación no debe entenderse como una práctica neutral, sino como un proceso situado que reproduce o transforma determinadas formas de comprender el mundo. Desde esta postura analítica, se sostiene que la articulación entre pedagogía holística y enfoque sociocrítico, permite ampliar la comprensión del aprendizaje y dotarlo de una orientación ética, existencial y transformadora. Así, educar deja de ser un acto meramente instructivo para convertirse en una práctica orientada a la comprensión crítica de la realidad y a la posibilidad de incidir en ella de forma consciente y responsable.

Epistemología de la experiencia: comprender al sujeto que aprende

Los enfoques cualitativos permiten comprender la dimensión subjetiva del aprendizaje, al situar en el centro del análisis las experiencias, los significados y los contextos en los que se construyen los conocimientos. En contraste con los paradigmas positivistas, que privilegian la medición y la generalización, la investigación cualitativa se orienta hacia la interpretación profunda de la realidad educativa. En este sentido, Denzin y Lincoln (2018) señalan que la investigación cualitativa implica “un enfoque interpretativo y naturalista del mundo” (p. 43), lo que supone estudiar los fenómenos en sus contextos naturales e intentar comprenderlos desde la perspectiva de los propios actores. Este planteamiento resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, donde los procesos de aprendizaje no pueden reducirse a variables cuantificables, sino que requieren ser comprendidos en su complejidad vivencial.

Desde la hermenéutica, esta comprensión se profundiza al reconocer que el sujeto no sólo aprende, sino que interpreta constantemente su experiencia. Ricoeur (2004) plantea que “la comprensión de sí, pasa por la interpretación de los signos culturales” (p. 102), lo que introduce una dimensión narrativa y simbólica en el proceso educativo.

Aprender, desde esta óptica, implica también construir sentido a partir de los discursos, prácticas y significados que circulan en el entorno social. El conocimiento deja de ser una entidad objetiva externa para convertirse en una realidad mediada por la interpretación. Esto supone que cada proceso de aprendizaje es, en última instancia, una reconstrucción subjetiva, en la que intervienen la historia personal, el contexto cultural y las formas de interacción social del sujeto.

Estas ideas permiten reconocer que el aprendizaje no es sólo adquisición de información, sino construcción de significado. Desde una lectura integradora, la epistemología de la experiencia plantea que conocer implica necesariamente interpretar, y que toda interpretación está situada en un contexto específico. En consecuencia, el acto educativo debe

considerar no solo los contenidos que se enseñan, sino también las formas en que estos son apropiados, resignificados y vividos por los estudiantes. Esta perspectiva cuestiona los modelos estandarizados de enseñanza, al evidenciar que no todos los sujetos aprenden de la misma manera, ni otorgan los mismos significados a los contenidos.

Este enfoque es fundamental para humanizar la educación sin renunciar al rigor académico. Lejos de oponerse a la sistematicidad, la perspectiva cualitativa y hermenéutica amplía el horizonte de comprensión, permitiendo integrar la subjetividad como un componente legítimo del conocimiento. En este sentido, el desafío no consiste en elegir objetividad y experiencia, sino articular ambas dimensiones de manera coherente. Así, la educación puede configurarse como un espacio en el que el conocimiento no solo se transmite, sino que se construye, se interpreta y adquiere sentido en la experiencia concreta de quienes aprenden.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite afirmar que la educación contemporánea enfrenta el desafío ineludible de integrar dimensiones que históricamente han sido abordadas de manera fragmentada: cognición, emoción, reflexión y contexto social. Esta separación, heredada de modelos y tradicionales de enseñanza, ha limitado la comprensión del aprendizaje como un proceso complejo, dinámico y profundamente humano. A lo largo del recorrido teórico desarrollado, se ha evidenciado que ninguna de estas dimensiones puede operar de manera aislada sin afectar la calidad y profundidad del proceso educativo. Por el contrario, su articulación constituye la base de un enfoque más coherente con las demandas del mundo actual, caracterizando por la incertidumbre, la interconexión y la necesidad de pensamiento crítico.

En este sentido, la afirmación de Goleman (1995) resulta especialmente significativa al señalar que *“en un sentido muy real, tenemos dos mentes: una que piensa y otra que siente”*

(p. 9). Esta idea sintetiza uno de los núcleos centrales del presente análisis: la imposibilidad de disociar razón y emoción en los procesos de aprendizaje. Ignorar esta dualidad no solo empobrece la experiencia educativa, sino que limita la formación de sujetos capaces de comprender la complejidad de la realidad. Desde esta perspectiva, la educación debe superar los enfoques reduccionistas que privilegian exclusivamente lo cognitivo, para dar lugar a propuestas que integren la dimensión emocional como un componente constitutivo del conocimiento.

Se puede decir entonces, que el futuro de la educación depende en gran medida de su capacidad de articular estas dimensiones en un enfoque verdaderamente integral. Esto implica no solo ajustes curriculares, sino una transformación más profunda en las concepciones pedagógicas, en las prácticas de enseñanza y en las formas de evaluación. La integración de competencias socioemocionales, procesos metacognitivos y enfoques holísticos no debe entenderse como una suma de elementos, sino como una reconfiguración del sentido mismo de educar. En este escenario, el docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un mediador de experiencias de aprendizaje significativas, capaces de involucrar al estudiante en su totalidad.

En la última instancia, educar no es sólo transmitir conocimiento, sino contribuir a la formación de sujetos capaces de comprender, sentir y transformar el mundo en el que viven. Esta visión implica asumir la educación como una práctica ética, social y profundamente humana, orientada no solo al desarrollo individual, sino también a la construcción de sociedades más justas y conscientes. Así, el verdadero alcance de la educación, no se mide solamente en términos cuantitativos académicos, sino en su capacidad de formar individuos con pensamiento crítico, reflexivos y comprometidos con su entorno. En este horizonte, la integración de las dimensiones analizadas no constituye una opción pedagógica, sino, una necesidad estructural para responder a los desafíos actuales y del futuro.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Oscar Emilio Sarmiento Reyes, conceptualización, curación de datos, análisis, elaboración del borrador original.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizo la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, el autor manifiesta y reconoce 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

- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), 13–25.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 11–24.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

- Buxarrais, M. R. (2013). Educación en valores. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 289–304.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. CASEL.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. G. P. Putnam's Sons.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. *Learning and Instruction*, 20(5), 372–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.001>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J. C., Humphrey, N., Stepney, C., & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 33–49). The Guilford Press.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 585–596.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Sypal.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. Routledge.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155–184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155>
- Martínez Miguélez, M. (2013). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Trillas.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *Emotion*, 9(4), 498–508. <https://doi.org/10.1037/a0015823>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437–454.
- Piñero, M., & Rivera, M. (2013). Hermenéutica y fenomenología: Aproximaciones desde la investigación cualitativa. *Revista de Filosofía*, 31(74), 119–138.

- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (10.^a ed.). Morata.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración* (Vols. 1–3). Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, J. (2008). Aprendizaje cooperativo y estrategias de enseñanza. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1–15.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shapiro, L. E. (1997). *How to raise a child with a high EQ: A parents' guide to emotional intelligence*. HarperCollins.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.