



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

**CAPACIDADES DOCENTES Y HABILIDADES
PARA LA VIDA SOCIOEMOCIONALES EN
LA INTERACCIÓN ESCOLAR**

**TEACHING CAPABILITIES AND SOCIO-EMOTIONAL
LIFE SKILLS IN SCHOOL INTERACTION**

Elbert Guillermo León Rodríguez
Universidad Cuaúhtemoc, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.22152

Capacidades Docentes y Habilidades para la Vida Socioemocionales en la Interacción Escolar

Elbert Guillermo León Rodríguez¹

gleon2006@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7747-8637>

Universidad Cuaúhtemoc-Aguas Calientes

México

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo identificar las características de las capacidades docentes (CD) que influyen en las habilidades para la vida socioemocionales (HPV) de los estudiantes en la interacción escolar, con el fin de proponer ejes orientadores para la formación docente centrada en el desarrollo de capacidades que fortalezcan la salud emocional. Desde un enfoque fenomenológico hermenéutico (Van Manen, 2016). Participaron seis docentes de básica secundaria y treinta y seis estudiantes organizados en seis grupos focales en una institución educativa de Pereira-Colombia, en un momento transversal y un alcance descriptivo-interpretativo. Los resultados destacan cinco habilidades asociadas a la salud emocional que se desarrollan en los estudiantes desde las CD: relaciones interpersonales, manejo de sentimientos, empatía, manejo de problemas y conflictos y manejo del estrés. En las CD emergen tres emociones clave (miedo, decepción y confianza), junto con aspectos de la razón práctica y la afiliación que reflejan tanto obstáculos como oportunidades en las interacciones escolares. Se concluye que la interacción es fundamental para comprender los vínculos que sustentan las CD y las HPV, proponiendo tres ejes formativos: reflexión intrapersonal docente, reconocimiento de la realidad emocional escolar y experiencias significativas que promuevan el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Palabras clave: capacidad, desarrollo afectivo, docente, estudiante, habilidad

¹ Autor principal

Correspondencia: gleon2006@gmail.com

Teaching Capabilities and Socio-Emotional Life Skills in School Interaction

ABSTRACT

The study aimed to identify the characteristics of teaching capacities (TC) that influence students' socio-emotional life skills (SLS) within school interaction, in order to propose guiding axes for teacher training focused on developing capacities that strengthen emotional well-being. Using a hermeneutic phenomenological approach (Van Manen, 2016), six secondary school teachers and thirty-six students, organized into six focus groups, participated in the research at an educational institution in Pereira, Colombia. The study was conducted at a cross-sectional moment with a descriptive-interpretative scope. The results highlight five skills associated with emotional health that develop in students through teachers' capacities: interpersonal relationships, emotional management, empathy, management of problems and conflicts, and stress management. Within the teaching capacities, three key emotions emerged—fear, disappointment, and trust—alongside elements of practical reason and affiliation that represent both obstacles and opportunities in school interactions. It is concluded that interaction is essential to understanding the bonds that sustain TC and SLS, proposing three formative axes: teachers' intrapersonal reflection, recognition of the school's emotional reality, and meaningful experiences that foster students' socio-emotional development.

Keywords: capability, affective development, teacher, student, skill

*Artículo recibido 10 diciembre 2025
Aceptado para publicación: 10 enero 2026*



INTRODUCCIÓN

El presente estudio aborda la relación entre las capacidades docentes (CD) y las habilidades para la vida socioemocionales (HPV) de los estudiantes en el contexto escolar, como un campo de análisis centrado en el desempeño docente y el desarrollo humano. Este tema adquiere relevancia ante la creciente evidencia de problemas de salud emocional en la población escolar, que afectan la convivencia, la motivación y el sentido de vida de los jóvenes. Se reconoce que el rol del docente es determinante en la construcción de un ambiente escolar humanizado, capaz de propiciar vínculos positivos y experiencias formativas que contribuyan a la salud emocional y al desarrollo integral de los estudiantes. El problema de investigación se sitúa en la necesidad de comprender cómo las capacidades docentes inciden en la formación de habilidades socioemocionales en los estudiantes, dado que se advierte un vacío en la reflexión pedagógica sobre las dimensiones emocionales y relacionales de la enseñanza. Esta carencia se agudizó con la crisis derivada del confinamiento por la pandemia de COVID-19 (2020–2021), periodo en el cual se manifestaron con mayor fuerza síntomas de desmotivación, aislamiento, pérdida de sentido existencial y comportamientos disfuncionales entre los jóvenes. Dichos fenómenos han afectado a interacción escolar y, por ende, la calidad educativa entendida desde el desarrollo humano. La importancia del estudio radica en que plantea una mirada renovada sobre la formación docente, promoviendo una práctica educativa reflexiva y emocionalmente consciente. En este sentido, se busca fortalecer la comprensión de las capacidades docentes como factores que pueden transformar las relaciones pedagógicas y favorecer un entorno emocionalmente saludable para docentes y estudiantes.

El marco teórico se fundamenta principalmente en el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum (2013), quien concibe el desarrollo humano como la expansión de las libertades y potencialidades que permiten a las personas vivir con dignidad.

Desde este marco, las CD se interpretan como disposiciones que posibilitan el florecimiento humano en el contexto educativo, al tiempo que las HPV se asumen como competencias esenciales para la vida emocional, social y ética (Herklotz y Quintal, 2019).



Asimismo, la investigación se apoya en la teoría de la actividad histórico-cultural de Engeström (2001), que permite comprender la interacción escolar como un sistema dinámico compuesto por sujeto, objeto, comunidad, reglas, división del trabajo y mediaciones, lo cual facilita analizar las dimensiones de la práctica docente y su impacto en el desarrollo socioemocional.

Tabla 1 Elementos Constitutivos del Marco Teórico

Teoría Educativa					Enfoque Filosófico							
Constructivismo sociocultural (Vygotsky, 1988)					Materialismo histórico de Marx, Dialéctica (Nava, 2017)							
Teoría de la Actividad Histórico Cultural (Leóntiev, 1981; Engeström, 1987)												
Categoría de análisis					Categoría de análisis			Categoría de análisis				
Interacción (Cruz y Ruiz, 2021), Sistema de Actividad (Leóntiev, 1981; Engeström, 1987)					Capacidades centrales (Nussbaum, 2012)			Habilidades para la vida en estudiantes (OMS, 1993)				
Sub-categorías					Sub-categorías			Sub-categorías				
Artefacto	Sujeto	Objeto	Reglas	Comunidad	Emociones	Razón Práctica	Afiliación	Empatía	Relaciones interpersonales	Manejo de problemas y conflictos	Manejo de emociones y sentimientos	Manejo de tensiones y estrés
Entrevista/grupo focal	Docente/estudiantes	Capacidades docentes/habilidades socioemocionales	Diálogo/escucha activa/reflexión	Institución educativa				Autoconocimiento	Comunicación asertiva	Toma de decisiones	Pensamiento crítico	Pensamiento creativo
Enfoque de estudio					Enfoque de estudio			Enfoque de estudio				
Teórico de aprendizaje					Teoría del desarrollo humano			Teórico de influencia social				

Nota. La tabla 1, propia del autor, presenta la relación entre los elementos que definen el marco teórico de la investigación.

En cuanto a los antecedentes, estudios realizados en Europa, América Latina y Colombia desde la década de 1980 han orientado reformas educativas hacia la mejora de la calidad docente y la atención a las dimensiones humanas del aprendizaje (Fernández, 2016).

Investigaciones más recientes destacan la necesidad de incluir la educación emocional como componente esencial de la formación docente y del currículo escolar (Ensuncho y Aguilar, 2022).

Sin embargo, no se evidencian estudios que hayan explorado de manera profunda la relación entre las capacidades docentes y las habilidades socioemocionales desde una perspectiva fenomenológica, lo cual representa el aporte original de este trabajo.

La investigación se desarrolla en una institución educativa oficial de la ciudad de Pereira, Colombia, en un contexto caracterizado por la diversidad social y emocional de sus estudiantes, donde se manifiestan tensiones en las relaciones interpersonales y desafíos en la gestión emocional. En este escenario, el estudio se propone caracterizar la relación entre las CD y las HPV en la interacción docente-estudiante



y plantear tres ejes orientadores para la formación docente, con el fin de fortalecer las capacidades personales y profesionales que contribuyan a la salud emocional y al desarrollo socioafectivo en el ámbito escolar.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico-hermenéutico e intención interpretativa, orientado a la comprensión profunda de las experiencias vividas por los docentes y estudiantes en el contexto escolar. Este diseño permitió explorar los significados atribuidos por los participantes a sus interacciones cotidianas, con el propósito de identificar las capacidades docentes (CD) que influyen en el desarrollo de habilidades para la vida socioemocionales (HPV). El enfoque fenomenológico-hermenéutico, basado en Van Manen (2016), posibilita interpretar las vivencias desde una perspectiva existencial, reconociendo la voz de los sujetos como fuente esencial de conocimiento pedagógico.

La muestra estuvo conformada por seis docentes de educación básica secundaria y treinta y seis estudiantes de grados noveno, décimo y undécimo pertenecientes a una institución educativa oficial de la ciudad de Pereira, Colombia. La selección de los docentes se realizó mediante muestreo intencional, priorizando a quienes mantenían interacción directa y sostenida con los estudiantes focalizados. La participación fue voluntaria, previa socialización del proyecto y firma del consentimiento informado y asentimiento por parte de los estudiantes. Entre los docentes seleccionados, tres eran hombres y tres mujeres entre los 28 y 57 años de edad. Los estudiantes se distribuyeron en seis grupos focales, cada uno integrado por tres hombres y tres mujeres entre 15 y 18 años de edad, con el propósito de garantizar representatividad y diversidad de perspectivas.

Se emplearon tres instrumentos principales, seleccionados y diseñados para alcanzar los objetivos del estudio y garantizar la validez de los hallazgos:

1. Evaluación de habilidades para la vida (HPV): instrumento adaptado de la Organización Mundial de la Salud (Díaz et al., 2013), validado por cuatro expertos y aplicado a 100 participantes para asegurar su confiabilidad. Evalúa las diez habilidades definidas por la OMS a través de 80 ítems organizados en diez dimensiones con ítems de orientación positiva y negativa. El instrumento permitió determinar niveles alto, medio y bajo de desarrollo de HPV en los estudiantes focalizados.



2. Entrevista semiestructurada a docentes: diseñada por el investigador y validada por tres doctores expertos en educación, tuvo una duración aproximada de una hora por participante. Su propósito fue caracterizar las CD a partir de las experiencias de vida y narrativas de los docentes, favoreciendo la identificación de significados en torno a la práctica pedagógica y las emociones emergentes en la interacción escolar.
3. Guion para grupos focales con estudiantes: orientado a explorar la percepción estudiantil sobre las CD de los docentes y las HPV desarrolladas en la interacción escolar. Cada grupo focal tuvo una duración de una hora y treinta minutos. La información obtenida se utilizó para triangular percepciones entre estudiantes y docentes, fortaleciendo la validez interpretativa del análisis. Este instrumento también fue sometido a juicio de expertos.

El proceso metodológico se inició con la aprobación institucional y la socialización del proyecto ante las directivas y la coordinación académica. Posteriormente, se llevó a cabo la selección de participantes, la firma de consentimientos y asentimientos informados, y la planificación de las sesiones de recolección de información. Las técnicas utilizadas incluyeron la observación directa, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y revisión documental. Los datos fueron gestionados mediante el software ATLAS.ti, que permitió la organización, codificación y análisis sistemático de las narrativas. El análisis siguió las etapas del enfoque fenomenológico-hermenéutico: horizontalización de los enunciados significativos, descripción textual (noema) y descripción estructural (noesis), posibilitando la construcción de estructuras de significado que reflejaran la vivencia emocional y relacional de los participantes. El proceso analítico se sustentó en la metodología fenomenológica propuesta por Giorgi (1997) y en específico, desde las características correspondientes a la fenomenología hermenéutica en Fuster y Doris (2019) . Tras la codificación, se elaboró una narrativa interpretativa que articuló las experiencias docentes con el desarrollo de las HPV en los estudiantes. Las fases de análisis incluyeron:

1. Lectura comprensiva de las transcripciones;
2. Identificación y agrupación de unidades de significado desde las experiencias vividas;
3. Categorización emergente en torno a las CD y HPV en la interacción escolar
4. Construcción de una síntesis estructural que integró las voces de los participantes con el marco teórico.



Este proceso permitió identificar categorías centrales y patrones de referencia sobre las capacidades docentes que inciden en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, sirviendo como base para la propuesta de ejes orientadores para la formación docente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las experiencias vividas por los docentes y estudiantes permitió identificar significados y estructuras de comprensión que revelan la relación entre las capacidades docentes (CD) y las habilidades para la vida socioemocionales (HPV) en la interacción escolar. Los resultados evidencian que las capacidades emocionales, la razón práctica y la afiliación constituyen núcleos centrales en la configuración de las prácticas pedagógicas que favorecen o limitan el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

En primer lugar, se identificó un nivel medio-bajo de desarrollo en las diez HPV evaluadas en los estudiantes, siendo las dimensiones más fortalecidas las relaciones interpersonales, la empatía y el manejo de sentimientos, mientras que la toma de decisiones y el manejo del estrés mostraron mayores dificultades. Este panorama sugiere que la interacción con los docentes incide de manera diferenciada en el desarrollo emocional de los estudiantes, especialmente cuando el acompañamiento pedagógico carece de estrategias reflexivas y dialógicas que promuevan la autoconciencia y la autorregulación emocional.

Selección de las Habilidades para la vida asociadas a la convivencia escolar y salud emocional de los estudiantes

Este proceso de análisis de los datos asociados al desarrollo de las HPV en los estudiantes conlleva a un proceso de reducción de los ítems relacionados con el comportamiento, las actitudes y el estilo de comunicación que se da en la convivencia escolar. La información que se presenta a continuación en la tabla 2, permite observar de forma detallada, las formas de amenazas y oportunidades de acuerdo con las tendencias que se dan en el grupo en el desarrollo de las HPV.



Tabla 2. Nivel de Desarrollo de Habilidades para la Vida Socioemocionales con Relación a Amenazas y Oportunidades en la Convivencia Escolar.

Código	Item	Muestra	HPV	Nivel de Dlle Conv Esc	
1	Es alegre y sociable.	35	RELACIONES INTERPERSONALES	alto	Oportunidad
2	Es explosivo y de mal genio.	20	RELACIONES INTERPERSONALES	medio	Amenaza
5	Expresa lo que le gusta.	35	RELACIONES INTERPERSONALES	alto	Oportunidad
6	No expresa lo que le disgusta.	26	RELACIONES INTERPERSONALES	alto	Amenaza
8	Se siente desorientado.	18	RELACIONES INTERPERSONALES	medio	Amenaza
9	Se sensibiliza frente a la situación de otros.	30	EMPATÍA	alto	Oportunidad
10	No escucha los problemas de otros.	23	EMPATÍA	medio-alto	amenaza
15	Cuando otro es víctima de conflicto, brinda ayuda.	35	EMPATÍA	alto	Oportunidad
25	Se le facilita mantener relaciones de amistad.	32	MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Alto	Oportunidad
31	Las relaciones con sus profesores y/o jefes son conflictivas.	7	MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	bajo	amenaza
32	Su desarrollo depende de sí mismo, no de otros.	33	MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	alto	Amenaza
42	Piensa que los problemas son obstáculos y no oportunidades.	28	MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS	Alto	Amenaza
43	Se siente mal pidiendo ayuda.	21	MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS	medio -alto	Amenaza
45	Cree que la negociación es importante para solucionar conflictos.	33	MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS	Alto	Oportunidad
74	Se estresa fácilmente cuando tiene pocas opciones.	28	MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS	Alto	Amenaza
75	En situaciones difíciles se siente decepcionado de sí mismo(a).	26	MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS	Alto	Amenaza
77	Cuando se siente presionado busca soluciones rápidas.	32	MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS	Alto	Amenaza

Nota. El análisis de las amenazas y oportunidades para el desarrollo de HPV en la convivencia escolar es un criterio dentro del proceso de descripción en la interacción escolar, se logra comprender que, de acuerdo con el nivel de desarrollo, se pueden determinar factores que se convierten en amenazas u oportunidades frente al desarrollo de estas.

En la tabla 2, se destaca de esta reducción de datos, el nivel medio y alto en el desarrollo de HPV, tanto en los ítems que representan amenazas como en los que representa oportunidades. En este sentido, las características de la muestra en la investigación, relacionada con los estudiantes, se describen a partir de los ítems que nos ofrece el cuestionario aplicado. La tabla hace posible la caracterización de los aspectos más relevantes en el desarrollo de HPV asociados a la convivencia escolar y la salud emocional de los estudiantes que aportan a la percepción de las CD en los grupos focales.

Este análisis de la información relacionada con las HPV que se denominan socioemocionales es el resultado concluyente de la indagación frente a la realidad de las HPV desarrolladas en los estudiantes que participan en la investigación. Se toma como referencia cinco HPV que se consideran socioemocionales: relaciones interpersonales, empatía, manejo de sentimientos y emociones, manejo de problemas y conflictos y manejo de tensiones y estrés, a la vez se logra determinar como oportunidad o amenaza el nivel de desarrollo en la interacción escolar.



Con esta descripción frente a la realidad de HPV en los estudiantes focalizados damos paso al análisis de la información recolectada en el desarrollo de los grupos focales.

Desde la perspectiva docente, emergieron tres emociones dominantes asociadas a la práctica educativa: miedo, decepción y confianza. El miedo se relaciona con la inseguridad ante el cambio y la gestión emocional en el aula; la decepción aparece frente a la desmotivación y la falta de compromiso percibida en los estudiantes; y la confianza se configura como la emoción que posibilita el vínculo pedagógico, la empatía y el aprendizaje compartido. Estas emociones coinciden con los planteamientos de Nussbaum (2013), quien sostiene que las emociones tienen un carácter cognitivo y ético, dado que orientan las acciones humanas hacia la comprensión y el cuidado del otro.

En la dimensión de la razón práctica, se evidenció que los docentes desarrollan su capacidad de reflexión crítica sobre la realidad emocional del aula al narrar sus propias experiencias, lo que les permite tomar decisiones más prudentes y éticas frente a las situaciones escolares. Esta capacidad se asocia con la lectura sensible del contexto, la interpretación de las necesidades emocionales de los estudiantes y la búsqueda de soluciones que promuevan el respeto y la convivencia. Tal como lo plantea Van Manen (2016), la práctica pedagógica implica una “actitud reflexiva” que otorga sentido a la experiencia vivida y posibilita transformar la enseñanza en una acción humana y ética.

En cuanto a la afiliación, se identificaron dos estilos de interacción: uno obstaculizador, caracterizado por prácticas autoritarias y poca apertura emocional, que inhiben el diálogo y la expresión de sentimientos; y otro potenciador, fundamentado en el diálogo, la cercanía y la empatía, que fortalece la confianza y la cooperación en el aula. Este hallazgo se articula con la teoría de la actividad histórico-cultural de Engeström (2001), al reconocer que las relaciones entre docentes y estudiantes se estructuran dentro de un sistema social mediado por reglas, comunidad y división del trabajo, donde la calidad de la interacción determina las posibilidades de desarrollo humano.

En las siguientes tablas se sintetizan las categorías que emergen de la CD en los grupos focales y las entrevistas a los docentes.



Tabla 3. Categorías y Subdimensiones en los Grupos Focales.

Capacidades (Nussbaum,2012)	Amenazas	Oportunidades
Emociones	Temor, Estrés, Pereza, Pesar	Alegría, Gusto por la actividad, Interés
Razón Práctica	Actitud negativa, culpa, indiferencia	Actitud positiva, Ejemplo, Respeto, Enseñanza activa, Contar relatos, Formar y corregir, Atención en contexto, dialogar, reflexionar, adaptar
Afiliación	Exclusión, apariencia, comunicación agresiva	Ambiente positivo del grupo, Interacción adecuada, Comunicación y autoridad

Nota. La tabla 4 integra las subdimensiones de las CD que aparecen en el desarrollo de los grupos focales en términos de amenazas y oportunidades.

Tabla 4. Clasificación de Capacidades en Docentes Focalizados

Capacidades	Emociones	Razón práctica	Afiliación
Docente 1	Sentir,	Formar, desarrollo, contar, enfocar, análisis, ejemplo	Relación, clase, situación, clima, problema
Docente 2	Confianza, miedo, ira	Preguntar, formar, contar, hacer, actitud, ejemplo	Rol, relación, situación, salón, respetar
Docente 3	Temor, miedo, enojo, ira,	Formar, contar, hacer, ejemplo	Clase, situación, inclusión, ser, estar, respetar
Docente 4	Enojo, sentir, miedo, confianza,	Formar, ejemplo, contar, preguntar, humor, hacer	Situación, rol, tratar, ambientar, respetar, inclusión
Docente 5	Temor, ira, enojo, miedo	Formar, atención, ejemplo	Situación, tratar, ser, ambientar, respetar, escuela
Docente 6	Miedo, sentir, confianza	Formar, contar, ejemplo	Situación, clase, ser, desempeño, relación

Nota. CD desde los relatos de los docentes en las entrevistas, proceso de codificación a través del software ATLAS Ti.

Luego de terminado este proceso de codificación y reducción de términos en el análisis de la información recolectada en el cuestionario de HPV, en el desarrollo de las entrevistas y en la realización de los grupos focales, se pudo establecer características de las CD que influyen en las HPV desde los términos agrupados, este proceso que responde al noema del análisis fenomenológico abre el camino de la descripción e interpretación que se orientará en el siguiente capítulo, por ahora se presentan desde un esquema los indicadores que definen tanto las HPV como las CD en la meta de comprobar el supuesto teórico de la investigación.



A continuación, se presenta el esquema de triangulación a partir de la reducción de datos relevantes que permiten establecer una primera relación entre HPV y CD luego de la aplicación y análisis de la información de los tres instrumentos aplicados.

Tabla 5. Relación entre Habilidades para la Vida y Capacidades Docentes en los Grupos Focales y las Entrevistas.

Cod	APLICACIÓN DE CUESTIONARIO				GRUPOS FOCALES				ENTREVISTAS	
	HPV	Indicador	No. Est	N. dño	CD	Amenazas	Oportunidad	Amenazas	Oportunidad	
1	RELACIONES INTERPERSONALES	Es alegre y sociable.	35	alto	Oportunidad	Emociones	Temer	Sentir	Insensible	Inclusión
2	RELACIONES INTERPERSONALES	Es explosivo y de mal genio.	20	medio	Amenaza	Emociones	Recochar, desorden, comunicación agresiva	Comunicación asertiva, Tranquilidad	Ira	Confianza
5	RELACIONES INTERPERSONALES	Expresa lo que le gusta.	35	alto	Oportunidad	Razón práctica	Actitud -	Actitud +, Historia	Miedo	humor
6	RELACIONES INTERPERSONALES	No expresa lo que le disgusta.	26	alto	Amenaza	Razón práctica	Ignorar	Dialogar, Cambiar	Miedo	contar,
8	RELACIONES INTERPERSONALES	Se siente desorientado.	18	medio	Amenaza	Afiliación	Exclusión, apatencia	Relación	Insensible, distraído	Preguntar, escuchar formar
9	EMPATÍA	Se sensibiliza frente a la situación de otros.	30	alto	Oportunidad	Razón práctica	culpar	Ejemplo, Respetar,	Ignorar	preguntar
10	EMPATÍA	No escucha los problemas de otros.	23	medio-alto	amenaza	Razón práctica	Ignorar	Atención, Conocimiento	Ignorar	Formar, ejemplo,
15	EMPATÍA	Cuando otro es víctima de conflicto, brinda ayuda.	35	alto	Oportunidad	Razón práctica	Preguntar,	Preguntar, Contar	Miedo	Confianza
25	MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Se le facilita mantener relaciones de amistad.	32	Alto	Oportunidad	Afiliación	Exclusión, apatencia	Atención	Ira	Ambientar
31	MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Las relaciones con sus profesores y/o jefes son conflictivas.	7	bajo	amenaza	Afiliación	Exclusión, apatencia	Autoridad, Relación	Preguntar	Confianza
32	MANEJO DE SENTIMIENTOS Y EMOCIONES	Su desarrollo depende de sí mismo, no de otros.	33	alto	Amenaza	Afiliación	Exclusión, Apatencia	Atención, Conocimiento	Indiferencia, prevención	Situación, desempeño, acogida
42	MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS	Piensa que los problemas son obstáculos y no oportunidades.	28	Alto	Amenaza	Razón Práctica	Culpar,	Trabajar, Formar	Pensamiento irreflexivo, prejuicios	Preguntar, formar
43	MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS	Se siente mal pidiendo ayuda.	21	medio - alto	Amenaza	Razón Práctica	Ignorar	Enseñar, Tratar	Autoritarismo, Ira	Confianza
45	MANEJO DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS	Cree que la negociación es importante para solucionar conflictos.	33	Alto	Oportunidad	Razón práctica	Ignorar	Razonar	Autoritarismo, Ira	Dialogar
74	MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS	Se estresa fácilmente cuando tiene poco tiempo.	28	Alto	Amenaza	Emociones	Estrés	Interés.	Estrés, ira	Confianza,
75	MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS	En situaciones difíciles se siente decepcionado de sí mismo(a).	26	Alto	Amenaza	Emociones	Pesar	Gustar	Miedo,	Confianza
77	MANEJO DE TENSIONES Y ESTRÉS	Cuando se siente presionado busca soluciones rápidas.	32	Alto	Amenaza	Emociones	Pereza	Apoio de pares	Ira	Escucha activa, tranquilidad

Nota. Intersección entre datos provenientes de la relación entre las HPV y las CD, que permite visibilizar la importancia de las actividades realizadas.

Los resultados obtenidos se discuten a la luz de estudios previos que subrayan el papel decisivo de las competencias emocionales del docente en el bienestar escolar y el aprendizaje de cara a los desafíos que se plantea la agenda 2030 en materia de educación (Mangrulkar et al, 2001); (OCDE, 2018); (Sanz y González, 2018); (UNESCO, 2016); (Vaillant y Rodríguez, 2018). En concordancia con estos autores, los hallazgos de esta investigación reafirman que el fortalecimiento de las capacidades docentes



favorece la formación de HPV, especialmente aquellas vinculadas con la gestión emocional, la empatía y la resolución de conflictos. De esta manera responder a las necesidades emocionales en el ambiente escolar, apunta a la construcción de mejores ambientes escolares para el aprendizaje y la formación integral.

Finalmente, el estudio propone tres ejes orientadores para la formación docente:

1. Reflexión intrapersonal del docente, que promueva la autoconciencia y la comprensión de sus propias emociones.
2. Lectura e interpretación de la realidad emocional escolar, para identificar las dinámicas afectivas que inciden en el aprendizaje.
3. Diseño de experiencias significativas de interacción, como direcciones de grupo o proyectos de aula, que fortalezcan las HPV en los estudiantes.

Estos resultados confirman que la interacción escolar es un escenario privilegiado para el desarrollo humano y socioemocional. La comprensión fenomenológica de las experiencias vividas por docentes y estudiantes permite visualizar la escuela no sólo como un espacio de transmisión de saberes, sino como una comunidad emocional en la que el aprendizaje cobra sentido a través del encuentro humano.

Los hallazgos de esta investigación evidencian una comprensión profunda de la relación entre las capacidades docentes (CD) y el desarrollo de habilidades para la vida socioemocionales (HPV) en los estudiantes, situadas en la complejidad de la interacción escolar como espacio de construcción humana. A diferencia de los resultados —centrados en la descripción empírica—, los hallazgos integran la reflexión teórica, el contraste con estudios previos y el sentido formativo de las experiencias vividas por docentes y estudiantes.

En primer lugar, se confirma que la realidad emocional escolar constituye un factor determinante en la calidad de las relaciones pedagógicas y en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Las capacidades docentes, entendidas desde el enfoque del desarrollo humano de Nussbaum (2013), adquieren sentido en tres dimensiones fundamentales: emociones, razón práctica y afiliación. Estas capacidades no solo median el proceso de enseñanza, sino que configuran un modo de estar y actuar del docente que influye directamente en las formas de interacción, en la convivencia y en el bienestar emocional de la comunidad educativa.



En relación con las emociones, los hallazgos muestran que la experiencia docente está atravesada por sentimientos de miedo, decepción y confianza, los cuales actúan como tensores o potenciadores del vínculo educativo. Desde la perspectiva de Nussbaum, las emociones no son reacciones irracionales, sino juicios de valor que orientan la acción ética. Así, reconocerlas y gestionarlas se convierte en una capacidad profesional y humana que impacta la forma en que los docentes guían el aprendizaje y acompañan los procesos de sus estudiantes.

La razón práctica, por su parte, se revela como una capacidad que permite al docente reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones éticas en contextos complejos. Esta facultad implica discernir lo que es bueno y justo en cada situación educativa, favoreciendo la construcción de ambientes de diálogo, autonomía y pensamiento crítico. La investigación muestra que los docentes que ejercen su razón práctica con conciencia crítica logran generar interacciones más humanas y formativas, potenciando en los estudiantes habilidades como la toma de decisiones, el manejo de conflictos y la autorregulación emocional.

La afiliación aparece como una categoría clave para comprender el sentido relacional de la docencia. Esta capacidad se traduce en la posibilidad de establecer vínculos genuinos con los estudiantes, basados en el respeto, la empatía y la cooperación.

En términos de la teoría de la actividad histórico-cultural (Engeström, 2001), la afiliación se enmarca en la comunidad y las reglas del sistema de actividad escolar, donde las relaciones humanas favorecen el desarrollo colectivo. Los hallazgos indican que una afiliación saludable entre docentes y estudiantes propicia un clima emocional que estimula la empatía, la participación y el compromiso con el aprendizaje.

En la integración teórica y empírica, la investigación demuestra que las HPV —como las relaciones interpersonales, el manejo de emociones, la empatía, la toma de decisiones y la gestión del estrés— dependen, en gran medida, del modo en que los docentes vivencian y proyectan sus propias capacidades. Esta relación dialógica entre CD y HPV valida la interacción escolar como un espacio de aprendizaje expansivo socioemocional, donde el docente actúa como mediador del desarrollo humano.

Este hallazgo coincide con las reflexiones de León et al. (2022) y De-Vincenzi et al. (2020), quienes destacan la influencia del entorno emocional en la autorregulación y en la construcción del



conocimiento; con el estudio de Cardona y Díaz, (2021) que muestran la necesidad de promover el desarrollo de HPV en población vulnerable pro conflictos sociales; con los aportes de Carrillo et al. (2018) que señalan la importancia de las HPV en la formación integral de los adolescentes; con el estudio de Constenla et al. (2022) que se enfoca en demostrar la importancia de una práctica docente innovadora que responda a las necesidades reales de los estudiantes y con la conclusión del estudio de De La Ossa, (2022) que revela la importancia de las habilidades blandas en la vida social y laboral de cada persona.

Asimismo, los hallazgos ponen de relieve la necesidad de repensar la formación docente como un proceso orientado al fortalecimiento de las capacidades humanas y no solo de las competencias técnicas. En este sentido, los tres ejes orientadores propuestos —mirada intrapersonal del docente, conocimiento de la realidad emocional escolar y estrategias para la interacción escolar— constituyen una propuesta innovadora que trasciende la capacitación tradicional. Estos ejes no solo responden al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, sino que promueven un proceso reflexivo y transformador en los docentes mismos.

Finalmente, el estudio evidencia que la mejora de la salud emocional escolar exige abordar la formación docente desde una ética del cuidado, donde las capacidades personales, el diálogo y la sensibilidad afectiva se integren a la práctica educativa. La interpretación fenomenológica de las experiencias de vida de los participantes muestra que la escuela puede convertirse en un espacio de reconstrucción emocional y social si los docentes son formados para reconocer y orientar las dimensiones emocionales de la enseñanza. Este enfoque aporta una visión humanista al campo de la educación y abre nuevas líneas de investigación centradas en la relación entre capacidades docentes, desarrollo humano y bienestar socioemocional. El aporte de esta investigación cierra con algunos criterios que se pueden considerar en los procesos de formación docente en el ámbito socioemocional y que se presentan en la siguiente tabla.



Tabla 7. Criterios para la aplicación de ejes orientadores

Ejes Orientadores	Descripción	Estrategias y Herramientas	Objetivo	Evaluación
1. Mirada Intrapersonal de las Capacidades Docentes	Impulsar al docente a reflexionar sobre sus emociones y su impacto en el entorno educativo, desarrollando empatía y comprensión de las interacciones con los estudiantes.	Ejercicios escritos de pensamiento reflexivo. Diálogo orientado sobre el estado emocional en la escuela, taller sobre el reconocimiento de las CD.	Reconocer las características personales de las CD en los docentes que interactúan en la Institución educativa.	Bitácora personal de las CD en la personalidad, Rejilla para evaluar el diálogo entre docentes, Rejilla de impacto del taller sobre CD.
2. Conocimiento de la Realidad Emocional Escolar	Capacitar a los docentes para reconocer y diagnosticar la realidad emocional de la comunidad educativa, analizando factores que afectan el desarrollo de habilidades socioemocionales.	Cuestionario de desarrollo de HPV, análisis de la interacción, actitud y diálogo en la escuela.	Crear un ambiente emocionalmente saludable en la escuela mediante el diagnóstico y manejo de la realidad emocional escolar.	Análisis de resultados del cuestionario de HPV, informes de observación de interacciones, entrevistas con docentes y estudiantes.
3. Estrategias para la Interacción Escolar y el Desarrollo de Habilidades para la Vida	Desarrollar estrategias prácticas para mejorar la interacción escolar y el desarrollo de habilidades para la vida, promoviendo una convivencia positiva.	Grupos focales y comunidades de indagación, dirigidos por los docentes para facilitar el diálogo y la reflexión emocional entre estudiantes y profesores.	Promover la interacción efectiva y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes para una convivencia positiva.	Evaluación cualitativa de la participación en los grupos focales, encuestas de satisfacción de estudiantes y docentes, observación directa de las dinámicas de interacción.

Nota. La tabla anterior presenta los ejes orientadores, destacando estrategias y herramientas específicas para fomentar una convivencia escolar positiva y su evaluación a través de distintas metodologías.

CONCLUSIONES

La investigación permitió establecer que las capacidades docentes (CD) inciden de manera significativa en el desarrollo de las habilidades para la vida (HPV) socioemocionales de los estudiantes, especialmente en el contexto de la interacción escolar. Los hallazgos evidencian que las capacidades de emociones, razón práctica y afiliación, sustentadas en la teoría del desarrollo humano de Martha Nussbaum, se constituyen en pilares para fortalecer la realidad emocional escolar y promover ambientes



educativos más saludables. Estas capacidades, expresadas en la sensibilidad afectiva, la reflexión crítica y el sentido de pertenencia, favorecen la formación integral de los estudiantes y contribuyen al mejoramiento de la salud emocional en las instituciones educativas.

Asimismo, el contraste de resultados con estudios previos confirma que la interacción docente-estudiante es el espacio donde emergen y se transforman tanto las CD como las HPV. Se identificaron debilidades en habilidades socioemocionales como la empatía, el manejo de conflictos y la autorregulación emocional, las cuales pueden ser potenciadas mediante estrategias didácticas centradas en la reflexión intrapersonal, el diálogo educativo y la colaboración grupal. En este sentido, los ejes orientadores propuestos —mirada intrapersonal de las CD, conocimiento de la realidad emocional escolar y estrategias para la interacción escolar— ofrecen una ruta práctica para la formación docente con enfoque en el desarrollo humano.

Finalmente, se concluye que la comprensión fenomenológica y hermenéutica de la interacción escolar, articulada con la teoría de la actividad histórico-cultural, posibilita un aprendizaje expansivo en el que docentes y estudiantes construyen conjuntamente nuevas formas de convivencia. La investigación aporta así una propuesta integral que vincula la formación docente con el desarrollo socioemocional, consolidando un camino hacia la transformación de las prácticas educativas y el fortalecimiento de comunidades escolares emocionalmente saludables.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cardona, A., & Díaz, L. (2021). Habilidades para la vida en jóvenes que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), pp. 76- 94. Recuperado de: <https://doi.org/10.21501/22161201.3309>
- Carrillo, S., Rivera, D., Forgiony, J., Nuván, I., Bonilla, N., Arenas, V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes. Recuperado de <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2504>
- Constenla, J., Vera, A y Jara, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. *La mirada de los estudiantes. Pensamiento educativo*, 59(1), 1-15.
- Cruz, J., y Ruiz, E. (2021). Estrategias discursivas y la opinión del alumnado sobre la interacción con el docente. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 43-67.



- De Cossío, M., y Lema, R. (2016). Análisis conversacional como método de evaluación de los mensajes gráficos. *Razón y Palabra*, 20(95), 629-658
- De La Ossa V, Jaime. (2022). Habilidades blandas y ciencias. *Revista colombiana de ciencia animal recia*, 14 (1), 01. Epub 02 de noviembre de 2022. Recuperado de <https://doi.org/10.24188/recia.v14.n1.2022.945>
- De-Vincenzi, A., Marcano, D., & Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *IPSA Scientia*, revista científica multidisciplinaria, 5(1), 159-176. Recuperado de <https://www.booksandjournals.org/ojs/index.php/ipsa/article/view/74>
- Edex, F. (2015). Habilidades para la vida. Comunicación asertiva. Recuperado de <http://habilidadesparalavida.net/habilidades.Php>
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach. Helsinki: Orienta Konsultit. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y.(2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2014) Activity theory and learning at work. In Deinet, U, & Reutlinger, C. (Eds). *Tätigkeit- Aneignung-Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (pp. 67-96). Springer-Verlag. Recuperado de https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_3
- Ensunchó, C., & Aguilar, R. (2022). La educación emocional: un nuevo paradigma. *Revista Digital Educación Y Territorios*, 1(2), 2-27. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/rdet/article/view/348085>
- Espeleta, A., & Valverde, M. (2020). Propuesta curricular para el fortalecimiento de habilidades para la vida en estudiantes de secundaria. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 75-87
- Fernández, N. (2016). UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO. 93 pp. ISBN-978-92-3-300018.6. *Journal of Supranational Policies of Education*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671277/JOSPOE_4_15.pdf?s
- Fuster G & Doris, E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Recuperado de



<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Giordi, A. (1997) The theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Methods as a Qualitative Research Procedure, *Journal of Phenomenological Psychology*, 28, 235-281
- Herklotz, D., & Quintal, M. (2019). Habilidades para la vida: una propuesta para jóvenes. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 9(18), 59.
- Leóntiev, AN (1999). Autobiografía. En AE Voitkunsky, AN Zhdan y OK Tikhomirov (Eds.), *Tradiciones y perspectivas de la teoría de la actividad en psicología: la escuela de AN bases psicológicas desde la Teoría Histórico-Cultural*. *Revista Universidad y Sociedad*
- León, Y., Bonilla, I., y Sierra, A., (2022). Aprendizaje autorregulado en tiempos de pandemia: 14(5), 53-59.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1992). *La práctica filosófica y la reforma educativa*. Educar a los educadores en la filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mangrulkar, L., Whitman, C & Posner, M. (2001). Life skills approach to child and adolescent healthy human development. Pan American Health Organization, Division of Health Promotion and Protection, Family Health and Population Program, Adolescent Health Unit. Recuperado de <http://elcolegiodehidalgo.edu.mx/descargas/sensibilizacion/Life%20Skills%20Approach.pdf>
- Nava, J. (2017). La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 25-57.
- Noriega, J. y Erasquin, C. (2022). Inclusión socioeducativa y pandemia aportes de la teoría de la actividad histórico-cultural para la reflexión sobre la práctica educativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 1(17), 111-132. Recuperado de <https://revistaseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/693>
- Norlyk, A. y Harder, I. (2010). What makes a phenomenological study phenomenological? An analysis of peer-reviewed empirical nursing studies. *Qualitative Health Research*, 20, 420-431
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas*. Barcelona: Paidós.



Nussbaum, M. (2010), Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades, Buenos Aires, Katz.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). El futuro de la educación y las habilidades: Educación 2030. Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE. Recuperado de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

PNUD (2000), Informe sobre desarrollo humano 2000: derechos y desarrollo humanos, Nueva York, Oxford University Press.

Sanz, R & González, A. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. Revista iberoamericana de educación superior, 9(25), 157-174. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722018000200157&script=sci_arttext

UNESCO (2014a). La crisis mundial del aprendizaje. Por qué todos los niños merecen una educación de buena calidad. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002238/223826s.pdf>

UNESCO (2016b). Educación para transformar metas, opciones de estrategia e indicadores. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278S.pdf>

Vaillant, D & Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de la UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas, 1(19).

Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. traducción Juan Carlos Aguirre García, Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

