Las Relaciones Socioemocionales en la Interacción Entre Docente y Estudiante Preprofesional: Incidencia en el Rendimiento Académico y el Desarrollo de Competencias Emocionales

Socio-Emotional Relationships in the Interaction Between Teacher and Pre-Professional Student: Impact on Academic Performance and the Development of Emotional Competencies

María Esther Delgadillo Bazoalto[1]

Resumen

Las relaciones socioemocionales entre docentes y estudiantes constituyen un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación superior. Este artículo analiza cómo estas interacciones inciden en el rendimiento académico y en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón, bajo un enfoque mixto (cualitativo–cuantitativo), se aplicó un cuestionario estructurado a 30 estudiantes de noveno semestre, además de entrevistas semiestructuradas y observación participante como miembro del Comité de Prácticas. Los resultados muestran que la mayoría percibe las prácticas como positivas, valorando la oportunidad de comprender la realidad social, aplicar conocimientos teóricos y fortalecer la seguridad personal y el manejo emocional. No obstante, se identificaron limitaciones en la planificación, coordinación docente-institucional y acompañamiento emocional. Las propuestas estudiantiles apuntan a fortalecer la supervisión, mejorar la planificación, proveer condiciones adecuadas y reconocer el rol profesional. Se concluye que las relaciones socioemocionales son decisivas tanto para el aprendizaje académico como para el desarrollo ético y humanizado del futuro profesional.

Palabras Clave: Relaciones socioemocionales, rendimiento académico, competencias emocionales, Trabajo Social, prácticas preprofesionales

Abstract

Socioemotional relationships between teachers and pre-professional students constitute a crucial dimension in the teaching-learning process within higher education.

1 Licenciada en Trabajo Social y docente de la Universidad Mayor de San Simón. Sus líneas de investigación son: Educación superior, prácticas preprofesionales, relaciones socioemocionales, formación en Trabajo Social, gobernanza educativa. mdelgadillo.fhyce@umss.edu

This article analyzes how these interactions affect both academic performance and the development of socioemotional competences in Social Work students at the Universidad Mayor de San Simón. A mixed methodological approach (qualitative–quantitative) was applied, including a structured questionnaire administered to 30 ninth-semester students, semi-structured interviews, and participant observation as a member of the Practices Committee. Results show that most students perceive pre-professional practice as positive, highlighting the opportunity to understand social reality, apply theoretical knowledge, and strengthen personal and emotional management skills. However, significant weaknesses were identified, such as insufficient emotional support from supervisors, poor planning of institutional practices, lack of coordination between teachers and institutions, and situations of discrimination or work overload. Students' suggestions emphasized the need for closer supervision, clear planning of objectives, adequate institutional conditions, and greater recognition of their professional role. It is concluded that socioemotional relationships in pedagogical contexts are decisive for both academic learning and the ethical, critical, and humanized professional development of future social workers.

Keywords: socioemotional relationships, academic performance, emotional competences, Social Work education, pre-professional practice, teacher-student interaction, higher education, emotional support, professional development, supervision

Introducción

Las relaciones socioemocionales entre docentes y estudiantes constituyen un componente esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de la formación universitaria. Estas interacciones, no solo median la transmisión de conocimientos, sino que también inciden de manera directa en el desarrollo de competencias emocionales, el rendimiento académico y la construcción de la identidad profesional del estudiantado (Bisquerra, 2003; Vygotsky, 1995). En este sentido, el ambiente pedagógico puede convertirse en un espacio de acompañamiento y motivación, o, por el contrario, en un escenario que limita el aprendizaje y genera consecuencias negativas en la trayectoria formativa. Esta dinámica adquiere matices particulares en la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), donde el principio de cogobierno paritario entre docentes y estudiantes no es una mera figura institucional, sino un sello histórico y político que imprime una lógica de corresponsabilidad en la toma de decisiones académicas y curriculares. Dicho cogobierno, al instaurar canales formales de participación estudiantil en órganos de gestión y representación, trasciende lo administrativo para convertirse en un ethos que invita a repensar las relaciones de poder y saber en el aula, abriendo la posibilidad de un diálogo horizontal donde la voz del estudiante no es solo escuchada, sino que incide en la definición de los procesos formativos. Sin embargo, esta potencialidad dialógica no siempre se traduce en la cotidianeidad del aula, pues persisten prácticas autoritarias que contradicen el espíritu del cogobierno, lo que revela una tensión entre lo normativo y lo vivencial que exige ser analizada críticamente.

El Trabajo Social, como disciplina, enfrenta un desafío particular en este contexto. Al igual que la medicina resguarda la vida en su dimensión física y biológica, el Trabajo Social se vincula con la vida en su dimensión social, lo que implica que la formación profesional debe orientarse hacia intervenciones científicas, críticas y humanizadoras (Ander-Egg, 2011). La complejidad de esta profesión se manifiesta en su abordaje integral de la realidad, que articula dimensiones biológicas, psicológicas, culturales, políticas, económicas y sociales. No obstante, en el proceso formativo se han evidenciado prácticas pedagógicas autoritarias que colocan a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y los enfrentan a presiones que incluso los llevan a considerar la deserción académica. Precisamente, el cogobierno docente-estudiantil de la UMSS ofrece un marco privilegiado para cuestionar estas prácticas, ya que su esencia participativa demanda que las relaciones áulicas se construyan desde el reconocimiento mutuo y la negociación colectiva del conocimiento, en lugar de la imposición unidireccional. Así, pensar la formación en Trabajo Social desde este principio implica no solo democratizar la gestión universitaria, sino también democratizar el propio acto pedagógico, haciendo de este un espacio genuinamente dialógico donde la experiencia y el saber del estudiante sean valorados como insumos fundamentales para la co-construcción de aprendizajes significativos.

A ello se suma el hecho de que una parte significativa del estudiantado de Trabajo Social proviene de familias de escasos recursos económicos, lo que los obliga a compatibilizar sus estudios con actividades laborales. Ignorar estas condiciones reproduce inequidades y refuerza visiones reduccionistas que estigmatizan a quienes cumplen roles familiares o laborales adicionales a la vida académica. Esta invisibilización de la diversidad de trayectorias estudiantiles afecta directamente el derecho a una formación inclusiva y respetuosa. En este punto, el cogobierno adquiere una dimensión ética ineludible, pues al integrar a los estudiantes como sujetos activos en la toma de decisiones, se vuelve imperativo que las políticas académicas y las prácticas docentes reconozcan y se ajusten a las realidades heterogéneas del estudiantado, fomentando mecanismos de apoyo y flexibilización que hagan efectivo el principio de equidad que subyace al modelo de cogestión.

En numerosas ocasiones, los estudiantes llegan a percibirse en desventaja desde el inicio de su proceso académico, lo que se traduce en sentimientos de frustración, ansiedad, impotencia o desmotivación. Estas emociones se relacionan estrechamente con la calidad de las interacciones establecidas con los docentes. Cuando la retroalimentación se orienta más hacia la descalificación que hacia la orientación, se generan experiencias de sufrimiento en silencio que pueden derivar en la estigmatización del estudiante. En los casos más graves, estas dinámicas se convierten en formas de acoso o persecución en los espacios de práctica preprofesional, con un fuerte impacto en el desarrollo

socioemocional y académico. Frente a esta realidad, el cogobierno no solo ofrece un andamiaje institucional para la denuncia y la regulación de tales abusos, sino que también propone un horizonte normativo donde el respeto y la horizontalidad deberían ser la base de toda interacción formativa. Sin embargo, la mera existencia de este marco no garantiza su vigencia; por ello, resulta crucial indagar cómo los actores educativos — docentes y estudiantes— internalizan y ponen en práctica (o no) los valores del cogobierno en el día a día del aula, y de qué manera esta co-construcción de reglas y afectos puede prevenir o, por el contrario, reproducir dinámicas de poder asimétricas.

Frente a este panorama, se hace imprescindible repensar las relaciones pedagógicas en clave crítica y humanizadora, ancladas en el potencial transformador del cogobierno universitario. Promover vínculos basados en el respeto, la empatía y el acompañamiento permitirá fortalecer la construcción de competencias socioemocionales, que no solo potencian el desarrollo académico, sino que constituyen un pilar fundamental para el ejercicio profesional ético y transformador en Trabajo Social. En este sentido, el cogobierno docente-estudiantil de la UMSS se erige como un dispositivo vivo que, cuando es asumido con autenticidad, puede generar una manera diferencial de establecer el proceso dialógico: no como un mero intercambio de opiniones, sino como un espacio de negociación cultural, afectiva y epistémica donde el poder se distribuye y el conocimiento se teje colectivamente, en sintonía con las necesidades y potencialidades de todos los implicados.

En coherencia con lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo analizar la incidencia de las relaciones socioemocionales en la interacción entre docentes y estudiantes preprofesionales, destacando cómo dichas dinámicas influyen en la estabilidad emocional, la construcción de competencias socioemocionales, esenciales para la formación integral y el futuro ejercicio profesional en Trabajo Social, todo ello sin perder de vista el marco singular que imprime el cogobierno universitario como condición de posibilidad para repensar y practicar una pedagogía realmente dialógica y democratizante en la UMSS.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, el cual permitió integrar el análisis cuantitativo de tendencias generales con la interpretación cualitativa de las experiencias y percepciones del estudiantado. Este enfoque fue seleccionado debido a la naturaleza compleja del fenómeno estudiado, que involucra dimensiones objetivas relacionadas con el rendimiento académico y dimensiones subjetivas vinculadas al desarrollo socioemocional.

El uso del enfoque mixto permitió obtener una comprensión integral del problema de investigación, articulando datos estadísticos con narrativas experienciales que enriquecen la interpretación del fenómeno educativo. En este sentido el estudio corresponde a una investigación de tipo descriptivo–interpretativo, ya que se orientó a caracterizar las relaciones socioemocionales en la interacción docente–estudiante y a interpretar su incidencia en el proceso formativo.

Asimismo, se adoptó un diseño transversal, debido a que la recolección de información se realizó en un momento específico del proceso de formación preprofesional, permitiendo analizar percepciones y experiencias del estudiantado durante el desarrollo de sus prácticas. De esta manera el estudio se sustentó en un diseño concurrente, en el cual la información cuantitativa y cualitativa fue recolectada de manera simultánea y posteriormente integrada en el proceso de análisis, con el propósito de fortalecer la validez interpretativa de los resultados.

La investigación se desarrolló mediante el método analítico–sintético, que permitió descomponer el fenómeno de estudio en sus componentes principales para posteriormente integrarlos en una comprensión global del proceso formativo. La perspectiva del método analítico facilitó identificar dimensiones específicas relacionadas con la calidad de las relaciones pedagógicas, las condiciones institucionales y el desarrollo socioemocional del estudiantado. Por su parte, el método sintético permitió articular los hallazgos empíricos con los referentes teóricos del modelo sociocomplejo adoptado en la investigación. Asimismo, se utilizó el método inductivo, mediante el cual se establecieron generalizaciones a partir del análisis de las experiencias y percepciones del estudiantado participante.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 30 estudiantes universitarios que cursaban la asignatura de prácticas preprofesionales en la carrera de Trabajo Social y la muestra fue de tipo no probabilístico por conveniencia, debido a que se seleccionaron los estudiantes que se encontraban desarrollando prácticas en el periodo académico correspondiente y que aceptaron participar voluntariamente en el estudio, quienes aportaron información relevante sobre sus experiencias formativas en contextos institucionales diversos.

Para la obtención de información se utilizaron las siguientes técnicas de la Encuesta estructurada que permitió recolectar información cuantitativa relacionada con percepciones del estudiantado sobre acompañamiento docente, condiciones institucionales y desarrollo socioemocional. El instrumento estuvo compuesto por preguntas cerradas y escalas de valoración. La Entrevista semiestructurada, facilitó

la obtención de información cualitativa sobre experiencias formativas, dificultades encontradas y significados atribuidos a la interacción docente estudiante, el Testimonio a través de la narrativa de su historia de vida y de sus experiencias constituye una valiosa técnica de profundización. Estas técnicas permitieron profundizar en la dimensión subjetiva del fenómeno investigado y la Observación participante, Se empleó para registrar dinámicas relacionales, prácticas pedagógicas y condiciones institucionales presentes durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales.

Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de información se desarrolló en dos fases: En la primera fase se aplicaron las encuestas al estudiantado participante, garantizando la confidencialidad y el consentimiento informado. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo representativo de participantes seleccionados según criterios de diversidad de experiencias formativas. En la segunda fase se efectuaron registros de observación durante el desarrollo de actividades académicas y supervisión de prácticas institucionales, con el propósito de complementar la información obtenida mediante las otras técnicas.

Finalmente, la información cuantitativa fue procesada mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias y porcentajes para identificar tendencias generales en las percepciones del estudiantado.

Por su parte, la información cualitativa fue analizada mediante análisis temático, que permitió identificar categorías emergentes relacionadas con experiencias socioemocionales, dinámicas pedagógicas y condiciones formativas. Posteriormente, se realizó un proceso de triangulación metodológica entre datos cuantitativos, cualitativos y registros de observación, con el propósito de fortalecer la confiabilidad y validez interpretativa del estudio.

La investigación se desarrolló respetando principios éticos relacionados con la participación voluntaria informada, confidencialidad de la información y uso académico de los datos. Todos los participantes firmaron consentimiento informado y se garantizó el anonimato en la presentación de resultados.

Pregunta de Investigación

La investigación busca responder a la pregunta: ¿De qué manera las relaciones socioemocionales en la interacción entre docentes y estudiantes preprofesionales inciden en la estabilidad emocional y en el desarrollo de competencias socioemocionales en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Mayor de San Simón?

Y el Objetivo busca: "Analizar la manera en que las relaciones socioemocionales en la interacción entre docentes y estudiantes preprofesionales inciden en la estabilidad emocional y en el desarrollo de competencias socioemocionales de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Mayor de San Simón"

Fundamentación Teórica

Relaciones socioemocionales desde la perspectiva sociocompeja

El análisis de las relaciones socioemocionales en la interacción docente estudiante desde una perspectiva sociocompleja en el proceso formativo universitario requiere un abordaje interdisciplinario que permita comprender la interacción docente estudiante como un fenómeno multidimensional donde convergen factores estructurales, culturales, cognitivos, emocionales y neurobiológicos. En este sentido, la presente investigación adopta una perspectiva que integra aportes de la sociología crítica, la psicología del desarrollo, la educación emocional y la neurociencia, permitiendo explicar cómo las interacciones pedagógicas influyen en la formación profesional y en el desempeño socioemocional del estudiantado.

Perspectiva sociológica de las relaciones socioemocionales

Desde el análisis sociológico en la formación de estudiantes universitarios preprofesionales, las relaciones educativas pueden comprenderse como procesos sociales atravesados por estructuras de poder, normas institucionales y dinámicas culturales que influyen en la construcción de identidades profesionales y en la reproducción o transformación de las prácticas pedagógicas.

El enfoque de Max Weber permite comprender la interacción docente–estudiante como una relación social mediada por formas de autoridad y legitimidad que orientan los procesos educativos. En el ámbito formativo, la autoridad pedagógica no solo organiza la transmisión del conocimiento, sino que configura dinámicas relacionales que influyen en la experiencia emocional del estudiantado. Desde modelos tradicionales, centrados en estructuras jerárquicas y transmisión unidireccional del saber, la autoridad puede generar relaciones distantes que limitan la expresión emocional, la participación académica y la confianza formativa. En contraste, los enfoques pedagógicos participativos promueven formas de autoridad legitimadas a través del acompañamiento formativo, el diálogo pedagógico y el reconocimiento de las necesidades emocionales del estudiante. (Weber, 1964).

Desde la dimensión socioemocional, las formas en que el docente ejerce su autoridad inciden en el desarrollo emocional y académico del estudiantado, al influir en su

motivación, autoestima profesional y sentido de pertenencia institucional. Una autoridad pedagógica basada en el respeto, la empatía y la retroalimentación formativa favorece la construcción de entornos educativos seguros que estimulan la participación activa, el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de competencias socioemocionales como la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la confianza en el desempeño profesional. En este sentido, la presente investigación analiza cómo los estilos de autoridad pedagógica configuran experiencias formativas que pueden potenciar o limitar el desarrollo socioemocional y la participación académica de los estudiantes en su proceso de formación preprofesional.

Por su parte, Émile Durkheim plantea que la educación cumple una función socializadora orientada a la transmisión de valores colectivos, normas sociales y marcos culturales que permiten la cohesión social. Desde esta perspectiva, el proceso educativo constituye un espacio donde los individuos internalizan pautas de convivencia, sentido de responsabilidad social y formas de vinculación con su entorno institucional. En este marco, las relaciones socioemocionales adquieren un papel fundamental al facilitar procesos de integración académica y social que fortalecen el sentido de pertenencia del estudiantado hacia la comunidad universitaria.

La interacción pedagógica mediada por relaciones basadas en el respeto, la confianza y el reconocimiento mutuo favorece el desarrollo emocional del estudiante al generar entornos formativos que promueven seguridad afectiva, motivación académica y estabilidad emocional. Estas condiciones contribuyen al fortalecimiento de competencias socioemocionales como la convivencia colaborativa, la adaptación a normas institucionales, la responsabilidad colectiva y la construcción de vínculos interpersonales saludables. En la formación preprofesional, dichos procesos permiten que el estudiante consolide su identidad profesional dentro de un marco de compromiso social, favoreciendo su permanencia en el sistema educativo y su preparación para el ejercicio profesional en contextos sociales diversos y complejos (Durkheim, 1895).

El análisis crítico de las relaciones educativas se amplía con los aportes de Karl Marx, quien interpreta las relaciones sociales como expresiones de estructuras de poder y desigualdad que atraviesan los distintos espacios institucionales, incluido el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, el proceso formativo universitario no constituye un espacio neutral, sino un escenario donde las jerarquías académicas, las normas institucionales y las dinámicas pedagógicas pueden reproducir relaciones de dominación simbólica que inciden en la experiencia formativa del estudiantado. En el plano socioemocional, estas dinámicas influyen en la manera en que los estudiantes construyen su autopercepción profesional, su seguridad personal y su sentido de reconocimiento dentro del espacio académico. Cuando las relaciones pedagógicas se configuran desde esquemas verticales o excluyentes, pueden generar sentimientos de inseguridad, desmotivación y distanciamiento institucional. En contraste, cuando el proceso educativo promueve participación estudiantil, diálogo pedagógico y acompañamiento formativo,

se favorecen experiencias de empoderamiento, fortalecimiento de la autoestima profesional y desarrollo de competencias socioemocionales orientadas a la autonomía y al compromiso social. De este modo, la interacción docente–estudiante adquiere un carácter transformador al constituirse en un espacio donde las relaciones educativas pueden contribuir tanto a la reproducción de desigualdades como al desarrollo emocional y profesional del futuro trabajador social (Marx, 1867).

Desde una perspectiva sociológica contemporánea, Pierre Bourdieu explica que el sistema educativo reproduce disposiciones culturales a través del habitus y del capital cultural, los cuales orientan las formas de percibir, pensar y actuar de los sujetos dentro del espacio académico. En el contexto formativo universitario preprofesional, estas disposiciones no solo influyen en el desempeño académico, sino también en la vivencia socioemocional del estudiante, al incidir en la manera en que interpreta las exigencias institucionales, establece vínculos con docentes y pares, y construye su autopercepción profesional. Cuando existe correspondencia entre el capital cultural del estudiante y las expectativas del sistema educativo, se favorecen experiencias de reconocimiento, confianza y pertenencia institucional, fortaleciendo procesos de seguridad emocional y autoestima profesional. En contraste, la ausencia de esta correspondencia puede generar sentimientos de inseguridad, desvalorización académica y dificultades de adaptación al contexto universitario, afectando el desarrollo emocional y la participación formativa. Desde esta perspectiva, las relaciones pedagógicas adquieren relevancia socioemocional al constituirse en espacios donde pueden reproducirse desigualdades simbólicas o promoverse procesos de acompañamiento que favorezcan la integración académica y el fortalecimiento de la identidad profesional (Bourdieu, 1990).

La comprensión de la educación como sistema complejo se fundamenta en los aportes de Edgar Morin, quien plantea la necesidad de integrar múltiples dimensiones del conocimiento para comprender fenómenos educativos caracterizados por la incertidumbre, la interdependencia y la transformación permanente. Desde esta perspectiva, el proceso formativo universitario no puede reducirse a la transmisión lineal de contenidos disciplinares, sino que debe entenderse como un sistema relacional donde interactúan dimensiones cognitivas, sociales, culturales y emocionales. En este marco, las relaciones socioemocionales adquieren un carácter dinámico al constituirse en espacios donde convergen factores individuales, sociales e institucionales que influyen en la construcción del aprendizaje significativo.

En la formación preprofesional, esta complejidad se expresa en el desarrollo de competencias socioemocionales que permiten al estudiante afrontar contextos de intervención social caracterizados por problemáticas humanas diversas y escenarios institucionales cambiantes. La interacción pedagógica mediada por acompañamiento docente, retroalimentación formativa y experiencias prácticas favorece el fortalecimiento de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía profesional, la comunicación interpersonal y la toma de decisiones éticas. Desde el pensamiento

complejo, estas competencias no se desarrollan de manera aislada, sino como resultado de la articulación entre experiencias formativas, vivencias emocionales y procesos reflexivos que permiten al estudiante integrar conocimientos teóricos con la realidad social en la que interviene. De esta manera, la educación superior se configura como un espacio donde el desarrollo académico y el desarrollo socioemocional se interrelacionan, contribuyendo a la formación integral del futuro profesional del Trabajo Social (Morin, 2000).

El análisis crítico del poder educativo se fortalece con los aportes de Antonio Gramsci, quien interpreta la educación como un espacio estratégico de construcción y reproducción de la hegemonía cultural. Desde esta perspectiva, la interacción docente–estudiante no solo transmite conocimientos, sino también valores, creencias y formas de relación que configuran la subjetividad y la conciencia social del estudiantado. En el ámbito pedagógico, dichas interacciones pueden reproducir modelos tradicionales sustentados en relaciones verticales que limitan la expresión emocional, generan inseguridad y reducen la participación crítica, o bien pueden promover procesos formativos basados en el diálogo, la confianza y el reconocimiento del estudiante como sujeto activo del aprendizaje. En este sentido, la propuesta gramsciana permite comprender que la dimensión socioemocional cumple un papel fundamental en la construcción de pensamiento crítico, ya que los climas educativos sustentados en relaciones empáticas y horizontales favorecen el desarrollo de autonomía, identidad profesional y compromiso social, elementos indispensables para la transformación de las prácticas educativas y de las estructuras sociales (Gramsci, 1971)

Finalmente, el enfoque latinoamericano de René Zavaleta Mercado permite comprender la educación desde contextos sociales heterogéneos y estructuralmente complejos. Su análisis de la sociedad aporta elementos para interpretar cómo los procesos formativos se desarrollan en escenarios donde convergen múltiples realidades culturales, económicas y sociales que influyen en las dinámicas pedagógicas y en la experiencia educativa del estudiantado. Desde esta perspectiva, las relaciones docente estudiante no se configuran únicamente en función de normas institucionales, sino también a partir de las trayectorias sociales, identidades culturales y condiciones estructurales que los actores educativos incorporan al espacio universitario.

En el plano socioemocional, este enfoque permite comprender que el desarrollo formativo de estudiantes preprofesionales se encuentra mediado por procesos de adaptación a contextos educativos que, en muchos casos, reflejan desigualdades estructurales y diversidad sociocultural. En este escenario, las relaciones pedagógicas adquieren un papel fundamental en el fortalecimiento de competencias socioemocionales orientadas a la comprensión intercultural, la sensibilidad social, la resiliencia frente a contextos de vulnerabilidad y la capacidad de establecer vínculos profesionales basados en el respeto y la empatía. En la formación en Trabajo Social, estas competencias permiten al estudiante interpretar críticamente la complejidad social, desarrollar habilidades para

el trabajo con poblaciones diversas y construir respuestas profesionales pertinentes a realidades sociales heterogéneas. De esta manera, la interacción socioemocional se convierte en un elemento formativo que facilita la articulación entre conocimiento académico, compromiso social y desarrollo profesional en contextos estructuralmente complejos. (Zavaleta Mercado, 1986).

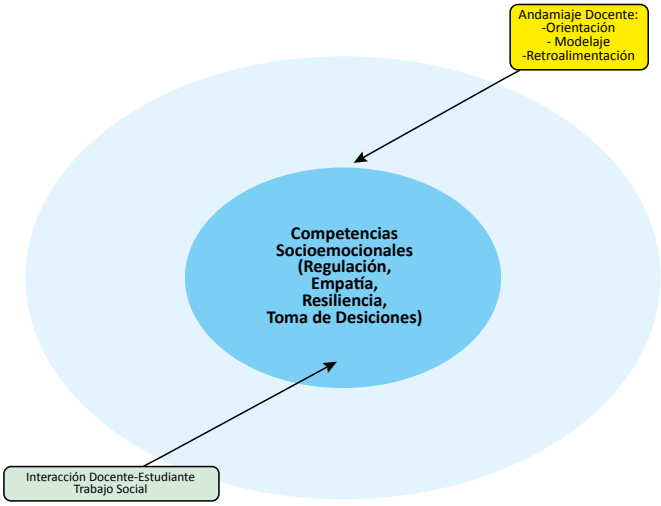
Perspectiva psicológica del desarrollo socioemocional

Desde la psicología educativa, las relaciones socioemocionales son procesos fundamentales en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del estudiante.

El enfoque sociocultural de Lev Vygotsky plantea que el aprendizaje se construye mediante la interacción social y la mediación pedagógica. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo permite comprender que el acompañamiento docente favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de seguridad emocional, autonomía y confianza profesional. En esta investigación, la mediación pedagógica se analiza como un proceso socioemocional que fortalece la transición del aprendizaje guiado hacia el desempeño autónomo.

Figura 1

Integración de la zona de desarrollo próximo (ZDP): Andamiaje y competencias socioemocionales en la interacción docente



Nota. Elaboración propia basada en Vygotsky (1978), Goleman (1995) y Casel (2020)

Los aportes de Jean Piaget permiten comprender el aprendizaje como un proceso de construcción progresiva del conocimiento mediante la adaptación cognitiva. Desde esta perspectiva, las experiencias pedagógicas generan reorganizaciones en la estructura cognitiva y emocional del estudiante, influyendo en su capacidad para enfrentar desafíos académicos y profesionales.

El desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito educativo se fundamenta en el concepto de inteligencia emocional propuesto por Daniel Goleman, quien plantea que el desempeño académico depende de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, empatía y habilidades sociales. En el contexto de la formación en Trabajo Social, estas competencias constituyen herramientas fundamentales para el ejercicio profesional en contextos de intervención social compleja.

Desde la educación emocional, Rafael Bisquerra plantea que el desarrollo emocional debe incorporarse como componente transversal del proceso educativo, favoreciendo el bienestar psicológico, la convivencia institucional y la construcción de identidad profesional. En esta investigación, la educación emocional se analiza como un factor que fortalece la motivación académica y el compromiso social del estudiantado.

Perspectiva neurocientífica del aprendizaje socioemocional

Figura 2
Componentes socioemocionales y su correlato neurobiológico



Nota. Elaboración propia basada en literatura científica sobre neurociencia socioemocional (Damasio, 1994; Goleman, 1995, et al., 2000

El análisis del aprendizaje socioemocional se complementa con la neurociencia, que permite comprender la relación entre emociones, cognición y toma de decisiones en contextos educativos.

Los aportes de Antonio Damasio demuestran que las emociones constituyen un componente fundamental en los procesos de razonamiento y aprendizaje. Su teoría de los marcadores somáticos plantea que las experiencias emocionales influyen en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento, evidenciando que el aprendizaje significativo requiere experiencias pedagógicas emocionalmente positivas.

Desde esta perspectiva, las relaciones socioemocionales en la interacción docente–estudiante influyen en la motivación, la memoria y la estabilidad emocional, factores que inciden directamente en el desempeño académico y en la construcción de habilidades profesionales.

Finalmente, la toma de decisiones implica la participación de la corteza prefrontal dorsolateral y orbitofrontal, las cuales integran información cognitiva y emocional para seleccionar conductas adaptativas y responsables.

Integración sociocompleja de los procesos socioemocionales en la formación profesional

La articulación de las perspectivas sociológica, psicológica y neurocientífica permite comprender las relaciones socioemocionales como procesos complejos donde convergen estructuras sociales, dinámicas pedagógicas, desarrollo emocional y procesos neurocognitivos.

En este sentido, la presente investigación asume que la calidad de la interacción docente–estudiante constituye un factor determinante en la configuración del proceso formativo universitario, al incidir de manera directa en la construcción de la identidad profesional del estudiantado. La interacción pedagógica no se limita a la transmisión de contenidos disciplinares, sino que configura un espacio de socialización profesional donde los estudiantes internalizan valores éticos, posturas críticas frente a la realidad social y formas de comprensión del ejercicio del Trabajo Social. A través del acompañamiento docente, el reconocimiento académico y la generación de espacios participativos, el estudiante desarrolla procesos de identificación con su campo profesional, fortaleciendo su sentido de pertenencia y compromiso social.

De manera articulada, las relaciones pedagógicas favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para el desempeño profesional. La interacción formativa permite que el estudiante fortalezca habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, competencias fundamentales para la intervención social en contextos

caracterizados por problemáticas complejas. En este proceso, el clima emocional generado en el aula influye en la confianza académica y en la capacidad del estudiante para asumir desafíos formativos con mayor seguridad y autonomía.

Asimismo, la calidad de la interacción docente–estudiante influye en los procesos de adaptación al contexto universitario, especialmente en las primeras etapas de formación profesional. Las experiencias pedagógicas mediadas por orientación académica, retroalimentación formativa y acompañamiento emocional facilitan la integración institucional del estudiante, fortaleciendo su estabilidad emocional y su permanencia en el sistema educativo. En contraste, la ausencia de acompañamiento pedagógico puede generar inseguridad académica, estrés formativo y dificultades en la consolidación del aprendizaje.

Finalmente, la interacción socioemocional favorece la apropiación de metodologías de intervención social al permitir que el estudiante articule conocimientos teóricos con experiencias prácticas de aprendizaje. El acompañamiento docente posibilita la comprensión crítica de los contextos sociales, promoviendo el desarrollo de habilidades metodológicas para el diagnóstico, planificación e intervención comunitaria. De esta manera, el proceso formativo se convierte en un espacio donde la reflexión teórica se complementa con la experiencia práctica, fortaleciendo la preparación profesional del estudiante para enfrentar escenarios sociales complejos.

En esta integración teórica, el estudio utiliza tres conceptos operativos fundamentales, los mismos son: Mediación pedagógica socioemocional como proceso de interacción formativa mediante el cual el docente orienta, acompaña y retroalimenta el aprendizaje, integrando apoyo académico y contención emocional para favorecer el desarrollo integral del estudiante; Competencias socioemocionales profesionales, referido al desarrollo de habilidades relacionadas con la autorregulación emocional, empatía, comunicación interpersonal y resolución de conflictos que permiten al estudiante desempeñarse de manera ética y eficaz en contextos de intervención social; y Desarrollo emocional en contextos formativos mediante el cual el estudiante construye seguridad emocional, autoestima profesional y capacidad de adaptación académica a partir de experiencias educativas y relaciones pedagógicas

Estos conceptos orientan el análisis de los resultados y permiten interpretar la incidencia de las relaciones socioemocionales en la formación profesional.

Resultados

El análisis de la información obtenida a partir del cuestionario aplicado a 30 estudiantes de noveno semestre de Trabajo Social, complementado con la observaciónparticipante, permitió identificar hallazgos relevantes en torno a la

dimensión socioemocional de las prácticas preprofesionales. Los resultados se presentan organizados en seis ejes temáticos que emergen del análisis mixto de los datos.

Caracterización de la población

La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de la carrera de Trabajo Social con un promedio de edad de 28 años, quienes al momento del estudio cursaban el noveno semestre y habían completado experiencias en los niveles de práctica individual y grupal. Los estudiantes realizaron sus prácticas preprofesionales en diversas instituciones del medio: centros de salud, unidades educativas, centros de justicia, organizaciones no gubernamentales y entidades comunitarias.

En términos de rendimiento académico, los promedios de calificación alcanzaron 73 puntos en intervención individual (escala de 100 puntos) con mayor dispersión desde 51 puntos, mientras que en intervención grupal el promedio fue de 76 puntos, ambos ubicados en las categorías bueno y muy bueno según los parámetros institucionales.

Valoración general de la experiencia práctica

Tabla 1

Valoración de las relaciones socioemocionales en la interacción docente–estudiante

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Muy positivas	14	47%
Positivas	15	40%
Negativas	1	3%
Total	30	100.0%

Nota. Elaboración propia con base en datos obtenidos en la investigación (2026).

El análisis cualitativo permitió identificar tres dimensiones que sustentan la valoración positiva de las prácticas pre profesionales. Asimismo, se evidenció una dimensión socioemocional en la cual los estudiantes destacaron el fortalecimiento de competencias relacionadas con el manejo emocional y el desarrollo de seguridad personal, expresado en testimonios que resaltan la superación del miedo y el fortalecimiento de la resiliencia y una dimensión epistemológica donde los participantes enfatizaron la posibilidad de comprender de manera más profunda la realidad social como base para la intervención profesional. Finalmente, se identificó una dimensión praxeológica asociada a la articulación entre conocimientos teóricos y aplicación práctica, aspecto que los estudiantes consideran fundamental para la consolidación de su formación profesional.

Calidad de la Supervisión Docente

Tabla 2

Percepción estudiantil sobre la orientación técnica en procesos de intervención

Dimensión	Intervención Individual	Intervención Grupal
Explicación clara de funciones		
Siempre/Casi siempre	79.3% (n=23)	70.8% (n=17)
A veces/Casi nunca	20.7% (n=6)	29.2% (n=7)
Dotación de herramientas técnicas		
Siempre/Casi siempre	79.3% (n=23)	84.6% (n=22)
A veces/Casi nunca	17.2% (n=5)	15.4% (n=4)
Acompañamiento en dificultades		
Siempre/Casi siempre	70.4% (n=19)	78.6% (n=22)
A veces/Casi nunca	25.9% (n=7)	21.4% (n=6)

Nota. Elaboración propia con base en resultados del trabajo de campo - 2026.

El análisis de los resultados muestra que la relación entre estudiantes preprofesionales y docentes supervisores presenta una valoración predominantemente positiva, evidenciada (tabla 1) por estudiantes que califican esta interacción como positiva o muy positiva. Este resultado permite identificar que, en la mayoría de los casos, el proceso de supervisión docente favorece condiciones de acompañamiento académico que contribuyen a generar percepciones de apoyo formativo y orientación profesional.

Este hallazgo sugiere que las relaciones socioemocionales establecidas durante el proceso de supervisión influyen favorablemente en la estabilidad emocional del estudiantado, al facilitar espacios de confianza, comunicación y guía pedagógica. Estas condiciones permiten que los estudiantes desarrollen mayor seguridad en el desempeño de sus actividades preprofesionales, favoreciendo la adquisición progresiva de competencias socioemocionales necesarias para la intervención social.

Sin embargo, existen (tabla 1) estudiantes que percibe la relación con sus docentes supervisores como regular o negativa evidencia la existencia de experiencias formativas heterogéneas. Este resultado permite identificar que, aunque predomina una valoración favorable, persisten situaciones donde la interacción pedagógica no logra consolidarse como un espacio de apoyo socioemocional efectivo. Estas percepciones pueden generar

inseguridad en el proceso formativo, dificultades en la apropiación de herramientas metodológicas y limitaciones en el desarrollo de habilidades interpersonales.

Asimismo, la variabilidad en la percepción de la supervisión docente sugiere que la calidad del acompañamiento pedagógico influye directamente en el desarrollo de competencias socioemocionales del estudiantado. Cuando el proceso de supervisión incorpora orientación técnica, retroalimentación formativa y comunicación efectiva, se fortalece la capacidad del estudiante para afrontar situaciones de intervención social con mayor autonomía y confianza profesional. Por el contrario, la ausencia de estas condiciones puede generar procesos de desmotivación académica y dificultades en la consolidación del aprendizaje práctico.

En este sentido, los resultados evidencian que la interacción socioemocional en el proceso de supervisión docente constituye un elemento clave en la formación preprofesional en Trabajo Social.

Dinámicas Institucionales y Problemáticas Identificadas

Tabla 3

Percepción estudiantil sobre el trato institucional en los espacios de práctica

Tipo de trato	Intervención Individual	Intervención Grupal
Respeto a la profesión	37.8% (n=14)	46.2% (n=12)
Sobrecarga de trabajo	29.7% (n=11)	30.8% (n=8)
Indiferencia	21.6% (n=8)	15.4% (n=4)
Discriminación	5.4% (n=2)	7.7% (n=2)
Llamadas de atención frecuentes	5.4% (n=2)	0% (n=0)

Nota. Elaboración propia con base en información recopilada en la investigación (2026).

El análisis temático permitió identificar cinco problemáticas centrales relacionadas con el desarrollo de las prácticas preprofesionales. La más frecuente corresponde a la desnaturalización de las funciones profesionales, reportada en el (tabla 3) de las menciones estudiantiles. Los participantes señalaron que en diversas instituciones fueron asignados a tareas administrativas o de apoyo general, alejadas de las funciones propias del Trabajo Social, lo cual limita el aprendizaje disciplinar y debilita la construcción de la identidad profesional.

En segundo lugar, emergen deficiencias en el acompañamiento profesional (tabla 2), evidenciadas en la necesidad de orientación técnica inicial, supervisión permanente y retroalimentación sistemática. Esta situación genera inseguridad, estrés en el desempeño y dificulta la apropiación de metodologías de intervención social en el quehacer profesional. La necesidad de orientación técnica inicial, supervisión permanente y retroalimentación sistemática constituye un factor fundamental en los procesos formativos. En este marco la ausencia o insuficiencia de estos elementos genera inseguridad y estrés en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, lo que incide negativamente en su desempeño y dificulta la apropiación de metodologías de intervención social en el quehacer profesional del Trabajo Social.

Asimismo, se identificaron problemas en la coordinación entre la universidad y las instituciones receptoras, expresados en la ausencia de supervisión conjunta y en la débil articulación entre objetivos formativos y demandas institucionales. De igual manera, se evidenciaron condiciones laborales inadecuadas relacionadas con la sobrecarga horaria y la falta de recursos para el desarrollo de actividades formativas.

Finalmente, aunque con menor frecuencia, se registraron problemáticas relacionales y éticas vinculadas a situaciones de maltrato o desvalorización del rol estudiantil, las cuales contradicen los principios formativos del Trabajo Social.

Impacto en la Dimensión Socioemocional

Los resultados evidencian que las dinámicas relacionales del proceso formativo influyen directamente en el bienestar emocional, la seguridad académica y el desarrollo profesional del estudiantado. La calidad del acompañamiento pedagógico favorece experiencias formativas significativas al fortalecer la orientación, el apoyo emocional y la confianza profesional.

No obstante, la presencia de incertidumbre en la coordinación entre actores formativos revela debilidades comunicacionales que pueden generar inseguridad emocional y afectar la consolidación de competencias socioemocionales. El análisis cualitativo confirma que el acompañamiento empático y la retroalimentación formativa contribuyen al manejo de la ansiedad, al fortalecimiento de la resiliencia y a la apropiación de aprendizajes profesionales.

Tabla 4

Categorías emergentes identificadas en el análisis cualitativo

Categoría emergente	Descripción	Evidencias observadas
Gestión docente y aplicación de la normativa	Se identificaron dificultades en la aplicación uniforme del reglamento de prácticas y en la ejecución de sanciones institucionales, en algunos casos sin los procedimientos regulares establecidos.	Procedimientos de suspensión directa sin revisión por el Comité de Prácticas; percepciones estudiantiles de arbitrariedad en la toma de decisiones.
Relaciones interpersonales y acompañamiento formativo	Se observaron tensiones entre actores institucionales que afectaron la experiencia formativa de los estudiantes, generando sensaciones de hostigamiento o falta de apoyo pedagógico.	Indagaciones externas sobre estudiantes sin mediación docente supervisor; percepción estudiantil de falta de acompañamiento y guía.
Responsabilidad y compromiso estudiantil	Se presentaron dificultades relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones académicas y prácticas por parte de algunos estudiantes.	Inasistencias a centros de práctica y clases; incumplimiento de trabajos asignados; conflictos en la relación con responsables institucionales.
Procesos de sanción y seguimiento institucional	Las sanciones aplicadas en algunos casos carecieron de procesos sistemáticos de seguimiento, lo que debilitó el carácter pedagógico y formativo de las medidas disciplinarias.	Suspensiones aplicadas sin cumplir con las etapas de llamados de atención previas; falta de credibilidad a los informes presentados por los estudiantes.

Nota. Categorías construidas mediante análisis cualitativo de contenido – 2026.

El análisis cualitativo evidenció que las dinámicas institucionales y pedagógicas influyen significativamente en la experiencia formativa y socioemocional del estudiantado durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales. En relación con la gestión docente y la aplicación de la normativa, se identificaron percepciones de inconsistencia en la aplicación de procedimientos disciplinarios, lo que generó en algunos estudiantes sentimientos de inseguridad y desconfianza institucional. En este sentido, una estudiante identificada como Suyana (nombre ficticio) manifestó que "las decisiones sobre sanciones se aplicaron sin una explicación clara ni revisión previa", reflejando percepciones de arbitrariedad en los procesos formativos. Asimismo, en el ámbito de las relaciones

interpersonales y el acompañamiento pedagógico, se evidenciaron tensiones entre actores institucionales que afectaron la experiencia académica, generando sensaciones de falta de orientación y apoyo formativo. Al respecto, Jatun (nombre ficticio) expresó que "hubo situaciones donde se realizaron informes negativos sobre nuestro desempeño y difundido en institución y carrera, sin nuestro conocimiento", lo que evidencia debilidades en los procesos de mediación pedagógica. Por otra parte, el análisis también identificó dificultades relacionadas con la responsabilidad y compromiso estudiantil, observándose inasistencias, incumplimiento de tareas y conflictos con responsables institucionales. En este contexto, Sumaj (nombre ficticio) señaló que "algunos compañeros no asumían sus responsabilidades, lo que generaba tensiones en el trabajo institucional", evidenciando la necesidad de fortalecer procesos de corresponsabilidad formativa. Finalmente, los hallazgos muestran que los procesos de sanción aplicados en algunos casos carecieron de seguimiento pedagógico sistemático, lo que debilitó el carácter formativo de las medidas disciplinarias y generó percepciones de desprotección académica. En conjunto, estos testimonios permiten comprender que la formación preprofesional se encuentra influida por la calidad de las relaciones pedagógicas, la claridad normativa y la corresponsabilidad institucional y estudiantil, factores que inciden directamente en el desarrollo socioemocional y profesional del estudiantado.

Discusión

Los resultados del estudio evidencian que las relaciones socioemocionales en la interacción docente–estudiante constituyen un factor determinante en el proceso formativo universitario, particularmente en el desarrollo de competencias profesionales en Trabajo Social. Los hallazgos muestran que la percepción positiva del acompañamiento pedagógico se relaciona con mayores niveles de seguridad académica, participación estudiantil y apropiación metodológica, lo cual confirma que el aprendizaje profesional trasciende la transmisión de contenidos disciplinares para configurarse como un proceso relacional y emocional.

Desde la perspectiva sociológica, los resultados permiten interpretar que la interacción pedagógica se encuentra mediada por estructuras institucionales y formas de autoridad académica que influyen en la experiencia formativa del estudiantado. La percepción de acompañamiento docente y orientación técnica evidencia que las relaciones educativas pueden consolidarse como espacios de construcción de confianza y legitimidad pedagógica, favoreciendo la integración institucional. Sin embargo, los hallazgos también revelan la existencia de tensiones asociadas a percepciones de sobrecarga laboral, trato indiferente y aplicación irregular de normativas institucionales, lo que refleja que las relaciones pedagógicas pueden reproducir dinámicas de poder que afectan el desarrollo socioemocional del estudiantado.

Estos resultados permiten comprender que la formación profesional se desarrolla en contextos sociales complejos donde las prácticas educativas pueden constituirse

tanto en espacios de reproducción institucional como en escenarios de transformación formativa. La evidencia empírica sugiere que cuando el acompañamiento docente incorpora estrategias participativas y reflexivas, se fortalece el sentido de pertenencia académica y la construcción de identidad profesional, mientras que la ausencia de mediación pedagógica genera inseguridad emocional y dificultades en el aprendizaje práctico.

Desde la perspectiva psicológica, los resultados evidencian que las relaciones socioemocionales influyen directamente en el desarrollo de habilidades profesionales vinculadas a la empatía, comunicación interpersonal y resolución de conflictos, competencias fundamentales en el ejercicio del Trabajo Social. La percepción estudiantil sobre el acompañamiento formativo confirma que el aprendizaje significativo se construye mediante procesos de interacción social que favorecen la internalización progresiva de conocimientos y habilidades profesionales. En este sentido, la mediación pedagógica emerge como un proceso formativo que permite al estudiante transitar desde niveles iniciales de dependencia académica hacia mayores niveles de autonomía profesional.

Los hallazgos también muestran que el clima emocional del proceso formativo influye en la motivación académica y en la permanencia estudiantil, evidenciando que la seguridad emocional constituye un factor clave en la construcción del aprendizaje. La presencia de experiencias formativas caracterizadas por reconocimiento académico, retroalimentación constructiva y orientación técnica favorece el desarrollo de confianza profesional, mientras que experiencias pedagógicas percibidas como distantes o sancionadoras generan procesos de ansiedad académica y desmotivación formativa.

Desde la perspectiva neurocientífica, los resultados refuerzan la relación entre emociones y aprendizaje, evidenciando que las experiencias pedagógicas positivas facilitan procesos cognitivos asociados a la memoria, la toma de decisiones y la resolución de problemas profesionales. La evidencia empírica muestra que el acompañamiento socioemocional docente favorece la motivación estudiantil y la apropiación metodológica, lo cual confirma que el aprendizaje significativo requiere experiencias educativas emocionalmente relevantes. Por el contrario, las experiencias formativas caracterizadas por estrés académico o inseguridad institucional pueden generar bloqueos emocionales que dificultan la apropiación del conocimiento.

La integración de las perspectivas sociológica, psicológica y neurocientífica permite interpretar que las relaciones socioemocionales constituyen un componente estructural del proceso formativo universitario. Los resultados del estudio evidencian que la calidad de la interacción docente–estudiante influye en la construcción de identidad profesional, en el desarrollo de competencias socioemocionales y en la apropiación de metodologías de intervención social, configurando el aprendizaje profesional como un proceso multidimensional.

Asimismo, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas a la formación docente en competencias socioemocionales, el desarrollo de sistemas de acompañamiento pedagógico y la aplicación coherente de normativas académicas que garanticen procesos formativos equitativos y participativos. En este sentido, la investigación aporta evidencia que respalda la incorporación de la dimensión socioemocional como componente transversal en la formación profesional en Trabajo Social.

Finalmente, los resultados del estudio contribuyen al campo académico al proponer una comprensión sociocompleja del aprendizaje profesional, evidenciando que la formación universitaria debe ser analizada como un proceso donde convergen factores estructurales, pedagógicos, emocionales y cognitivos. Este enfoque permite ampliar la comprensión de la interacción docente–estudiante, reconociendo su papel en la construcción de experiencias formativas significativas y en el desarrollo integral del estudiantado.

Los hallazgos sugieren la necesidad de implementar transformaciones en distintos niveles del proceso formativo. En el ámbito docente, se requiere fortalecer competencias socioemocionales, desarrollar estrategias de acompañamiento empático y promover la formación en enfoques contemporáneos de aprendizaje emocional. En el plano institucional, resulta fundamental consolidar mecanismos de coordinación entre universidad e instituciones receptoras, estableciendo protocolos claros de supervisión y espacios sistemáticos de evaluación conjunta.

Desde la perspectiva curricular, se propone incorporar explícitamente la dimensión socioemocional en los planes de estudio y en los criterios de evaluación de las prácticas preprofesionales. Finalmente, en el ámbito de las políticas educativas, se hace necesario desarrollar normativas que reconozcan y protejan los derechos del estudiantado en formación, garantizando condiciones adecuadas para el aprendizaje profesional.

Recomendaciones para Futuras Investigaciones

En relación con futuras líneas de investigación, se considera pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto de las relaciones socioemocionales en el desempeño profesional posterior. Asimismo, resultaría relevante realizar investigaciones comparativas entre distintas universidades y contextos socioeconómicos, con el propósito de identificar patrones comunes y particularidades formativas.

De igual manera, se sugiere promover análisis de impacto que evalúen programas específicos de formación docente en competencias socioemocionales, así como investigaciones

interdisciplinarias que profundicen en la comprensión de los mecanismos neurocientíficos involucrados en el aprendizaje socioemocional dentro de contextos educativos.

Referencias Bibliográficas

Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social*. Brujas.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.

Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Taurus.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain.*

Putnam.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico. Fondo de Cultura Económica.* (Obra original publicada en 1895)

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books. Gramsci, A. (1971). *Cuadernos de la cárcel*. Era.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Marx, K. (2014). *El capital. Fondo de Cultura Económica*. (Obra original publicada en 1867)

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

UNESCO.

Piaget, J. (1993). *La construcción de lo real en el niño*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.