



Ensayo

El rol de la socioemocionalidad en la enseñanza y aprendizaje de la educación superior chilena The role of socio-emotionality in teaching and learning in Chilean higher education O papel da socioemocionalidade no ensino e aprendizagem da educação superior chilena

Wilsy Michel Fernández

Universidad Andrés Bello, Chile

[https://orcid.org/0009-0003-](https://orcid.org/0009-0003-3934-103X)

[3934-103X](https://orcid.org/0009-0003-3934-103X)

w.muchel@uandresbello.edu

Damarys Roy Sadradín

Universidad Andrés Bello, Chile

[https://orcid.org/0000-0003-](https://orcid.org/0000-0003-1304-8313)

[1304-8313](https://orcid.org/0000-0003-1304-8313)

damarys.roy@unab.cl

Resumen

La educación superior enfrenta desafíos crecientes en un mundo globalizado, donde la diversidad cultural y las demandas emocionales de los estudiantes requieren un replanteamiento de las prácticas pedagógicas tradicionales. Este estudio tiene como objetivo analizar cómo la convergencia de estas dimensiones permite superar desigualdades estructurales y preparar a los estudiantes para los retos de una sociedad globalizada. Se emplea un enfoque argumentativo basado en la revisión de literatura científica y experiencias internacionales relevantes, como programas en Canadá, España y el modelo EXPLORA en Chile. Los resultados evidencian que la interculturalidad, al fomentar el diálogo entre culturas y la valoración de la diversidad, y la socioemocionalidad, centrada en el desarrollo de competencias emocionales y sociales, contribuyen a la equidad educativa y la innovación pedagógica. Sin embargo, persisten desafíos como la falta de políticas públicas, la resistencia institucional y la necesidad de descolonizar los currículos. Se concluye que la integración de ambas dimensiones es esencial para construir un sistema educativo más justo, inclusivo y sostenible. Se recomienda realizar estudios piloto en universidades chilenas que evalúen la efectividad de estas estrategias y su impacto en el bienestar estudiantil y la equidad educativa.

Palabras clave: Interculturalidad, Socioemocionalidad, Paradigmas educativos históricos, Educación superior.



Cristian Ricardo Céspedes
Carreño

Universidad Andrés Bello, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6547-3445>
cristian.cespedes@unab.cl

Maryam Ghasemisarukolai

Universidad Andrés Bello, Chile
<https://orcid.org/0009-0009-1832-6264>
m.ghasemisarukolai@uandresbello.edu

Abstract

Higher education faces growing challenges in a globalized world, where cultural diversity and the emotional demands of students require a rethinking of traditional pedagogical practices. This study aims to analyze how the convergence of these dimensions helps to overcome structural inequalities and prepares students for the challenges of a globalized society. An argumentative approach is employed, based on a review of scientific literature and relevant international experiences, such as programs in Canada, Spain, and the EXPLORA model in Chile. The results show that interculturality, by promoting dialogue between cultures and valuing diversity, and socio-emotionality, focused on developing emotional and social competencies, contribute to educational equity and pedagogical innovation. However, challenges persist, such as the lack of public policies, institutional resistance, and the need to decolonize curricula. It is concluded that the integration of both dimensions is essential to build a fairer, more inclusive, and sustainable educational system. Pilot studies are recommended in Chilean universities to evaluate the effectiveness of these strategies and their impact on student well-being and educational equity.

Keywords: Interculturality, Socio-emotionality, Historical educational paradigms, Higher education.

Resumo

O ensino superior enfrenta desafios crescentes em um mundo globalizado, onde a diversidade cultural e as demandas emocionais dos estudantes exigem um repensar das práticas pedagógicas tradicionais. Este estudo tem como objetivo analisar como a convergência dessas dimensões ajuda a superar desigualdades estruturais e a preparar os estudantes para os desafios de uma sociedade globalizada. Utiliza-se uma abordagem argumentativa baseada em uma revisão da literatura científica e experiências internacionais relevantes, como programas no Canadá, na Espanha e o modelo EXPLORA no Chile. Os resultados mostram que a interculturalidade, ao promover o diálogo entre culturas e valorizar a diversidade, e a socioemocionalidade, focada no desenvolvimento de competências emocionais e sociais,



contribuem para a equidade educacional e a inovação pedagógica. No entanto, persistem desafios como a falta de políticas públicas, a resistência institucional e a necessidade de descolonizar os currículos. Conclui-se que a integração de ambas as dimensões é essencial para construir um sistema educacional mais justo, inclusivo e sustentável. Recomenda-se a realização de estudos-piloto em universidades chilenas para avaliar a eficácia dessas estratégias e seu impacto no bem-estar estudantil e na equidade educacional.

Palavras chave: Interculturalidade, Socioemocionalidade, Paradigmas educacionais históricos, Ensino superior.

Introducción

En un mundo interconectado y en constante cambio, las instituciones de educación superior enfrentan desafíos complejos que trascienden los límites de la academia tradicional. Los fenómenos migratorios, las desigualdades sociales y las secuelas de la pandemia de COVID-19 han transformado significativamente los contextos educativos, destacando la necesidad de enfoques pedagógicos innovadores que aborden estas realidades. En este escenario, la interculturalidad y la socioemocionalidad emergen como dimensiones esenciales para fomentar no solo la inclusión y la equidad, sino también el bienestar emocional de los estudiantes y la cohesión social.

La interculturalidad, entendida como un proceso de interacción equitativa entre culturas basado en el respeto mutuo y la valoración de la diversidad como una fortaleza (Viaña et al., 2010), constituye un marco estratégico para superar desigualdades estructurales y enriquecer el aprendizaje mediante el diálogo

entre saberes. Por su parte, la socioemocionalidad, que incluye competencias como la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos (Schonert-Reichl et al., 2017), se posiciona como una herramienta clave para el fortalecimiento de la resiliencia estudiantil y la convivencia armónica en entornos multiculturales.

Diversas experiencias internacionales han demostrado la efectividad de integrar estas dimensiones en la educación superior. Por ejemplo, en Canadá y España, se han implementado programas educativos que han logrado fomentar la cohesión social y la innovación pedagógica mediante la interculturalidad y la socioemocionalidad (Akkari y Radhouane, 2022). En el contexto chileno, iniciativas como el modelo EXPLORA (Hiriart et al., 2022) evidencian cómo la participación activa de comunidades culturales en el diseño curricular puede transformar tanto el aprendizaje significativo como los vínculos entre instituciones educativas y comunidades locales.



Sin embargo, estos esfuerzos enfrentan importantes desafíos, como la descolonización del currículo, la falta de políticas públicas efectivas y la resistencia institucional al cambio, que limitan su implementación plena.

Este ensayo tiene como objetivo analizar la convergencia entre la interculturalidad y la socioemocionalidad en la educación superior chilena, destacando su relevancia como catalizadores de la transformación pedagógica y

el bienestar estudiantil. Se argumenta que la integración de estas dimensiones no solo es esencial para superar desigualdades estructurales, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los retos globales con sensibilidad cultural y resiliencia emocional. A través de este análisis, se busca aportar una perspectiva crítica y propositiva que contribuya al desarrollo de un sistema educativo más equitativo, inclusivo y sostenible.

Desarrollo

Predominio del conductismo y cognitivismismo en la educación chilena del siglo XX

El sistema educativo chileno del siglo XX estuvo influenciado profundamente por paradigmas pedagógicos que definieron sus prácticas y prioridades. Durante las décadas de 1940 y 1950, el conductismo se estableció como la corriente predominante, en un contexto donde la necesidad de modernizar y estandarizar el sistema educativo era evidente tras los efectos de la posguerra. Este enfoque, basado en las teorías de Skinner y Watson, conceptualizaba el aprendizaje como un proceso de estímulo-respuesta, utilizando técnicas de refuerzo positivo y negativo para moldear el comportamiento (Reátegui et al., 2022; Posso et al., 2020). Su implementación se alineó con políticas públicas orientadas a formar una fuerza laboral disciplinada y funcional para los procesos de industrialización en el país (Cox, 2003).

Un hito clave durante este periodo fue la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, que estableció el acceso universal a la educación básica como una prioridad nacional. Décadas más tarde, las reformas educativas impulsadas por el gobierno de Eduardo Frei Montalva durante la década de 1960 lograron expandir significativamente la cobertura educativa, alcanzando más del 90% de matrícula en educación primaria para 1970 (Cox, 2003; Galioto y Pérez, 2023). Estas reformas también introdujeron cambios curriculares que promovieron la resolución de problemas y la participación activa del estudiantado, marcando el inicio de un distanciamiento gradual de los métodos rígidos del conductismo.

No obstante, el conductismo enfrentó críticas debido a su enfoque reduccionista, centrado exclusivamente en los aspectos observables del aprendizaje. Este modelo ignoraba dimensiones cruciales como la creatividad, la motivación



intrínseca y el pensamiento crítico, elementos fundamentales para una formación integral (Cox, 2003 y Bächler, 2017).

En respuesta a estas limitaciones, el cognitivismo emergió como una alternativa durante la década de 1960, influenciado por las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky. Este paradigma trasladó la atención hacia los procesos mentales internos, como la memoria y la resolución de problemas, reconociendo al estudiante como un agente activo en la construcción de su conocimiento (Cox, 2003; Bächler, 2017; Guerra, 2020). Estas ideas se integraron progresivamente en los currículos de educación secundaria y superior, destacando el pensamiento crítico y reflexivo como pilares fundamentales del aprendizaje (Guerrero, 2023).

Aunque el cognitivismo representó un avance significativo en la comprensión del aprendizaje humano, su implementación en Chile enfrentó diversos desafíos. La falta de recursos adecuados y la limitada formación docente dificultaron su adopción efectiva, perpetuando las desigualdades educativas en las regiones más vulnerables del país. Además, este paradigma, al igual que el conductismo, mantuvo un énfasis predominante en las capacidades intelectuales, dejando de lado las dimensiones emocionales y sociales necesarias para una formación verdaderamente integral (Bächler, 2017).

El legado del conductismo y el cognitivismo en la educación chilena es innegable. Mientras el primero facilitó la masificación educativa y

estandarizó los procesos de enseñanza, el segundo introdujo nuevas perspectivas que enfatizaron el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, ambos paradigmas dejaron vacíos significativos que posteriormente fueron abordados por enfoques más integrales, como el constructivismo. Este último, con su énfasis en la interacción social y la resolución de problemas contextualizados, se consolidó como una herramienta esencial para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI (Reynosa et al., 2020).

El auge del constructivismo y su conexión con la socioemocionalidad

La transición hacia el constructivismo en la educación chilena se entiende como una respuesta directa a las limitaciones del conductismo y el cognitivismo. Mientras estos paradigmas enfatizaban procesos pasivos o exclusivamente cognitivos, el constructivismo reconfiguró la visión pedagógica al considerar a los estudiantes como agentes activos en la construcción de su conocimiento (Rizo, 2021; Tamayo et al., 2021; Benítez, 2023). Este enfoque, fundamentado en las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky, destaca la importancia de la interacción social y las experiencias individuales en el desarrollo integral del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el rol del docente experimentó una transformación significativa. Ya no se percibe como un transmisor de conocimiento, sino como un mediador que guía al estudiante hacia aprendizajes significativos. Según Bolaños, (2020), la labor del docente



consiste en organizar y secuenciar los contenidos para que se integren en las estructuras cognitivas previas de los estudiantes, evitando la memorización mecánica. Sin embargo, este cambio de paradigma ha enfrentado resistencia, especialmente entre docentes formados en modelos instruccionalistas tradicionales (Bolaños, 2020).

A pesar de que las reformas curriculares chilenas han promovido el constructivismo como marco pedagógico, su implementación en las aulas sigue siendo limitada debido a la persistencia de enfoques conductistas en la formación y práctica docente (Posso et al., 2020). Según Sepúlveda et al. (2023), la desaparición de la teoría conductista no significó la desaparición del conductismo, lo cual se refleja en prácticas pedagógicas que priorizan respuestas rápidas y correctas, sancionando los errores en lugar de fomentar el aprendizaje reflexivo. Estas prácticas son evidentes en áreas como las ciencias naturales, donde persisten métodos instruccionalistas que priorizan la memorización y fragmentan el aprendizaje, alejándolo de contextos significativos (Gonzalez et al., 2009).

En contraste, el constructivismo propone una visión integral del aprendizaje, donde los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la interacción social y la reflexión. Este enfoque no solo desarrolla habilidades cognitivas, sino que también está profundamente vinculado con la socioemocionalidad al fomentar la empatía, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva.

Entornos constructivistas que valoran y apoyan a los estudiantes han demostrado ser más efectivos en promover aprendizajes profundos y transferibles (Elmi, 2020; Flook et al., 2020; Kara, 2018).

En Chile, el constructivismo comenzó a ganar relevancia en las últimas décadas del siglo XX, impulsado por reformas educativas orientadas a transformar la participación estudiantil. Estas reformas promovieron competencias clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la empatía (Bolaños, 2020). Sin embargo, el énfasis en satisfacer las demandas técnicas del mercado laboral ha relegado el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que ha generado brechas significativas en la preparación integral de los estudiantes (Bellei et al., 2015).

La implementación efectiva del constructivismo requiere una formación docente sólida que no solo priorice los contenidos curriculares, sino que también conecte los aprendizajes con las experiencias de vida de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016), los currículos actuales buscan promover un aprendizaje significativo y contextualizado, alineado con los principios constructivistas. Sin embargo, estas aspiraciones enfrentan barreras prácticas como la falta de tiempo, recursos y formación especializada.

La conexión entre el constructivismo y la socioemocionalidad radica en su enfoque integral del aprendizaje. Maturana y Varela (2009) enfatizan que las emociones positivas



son catalizadoras del aprendizaje, al fomentar la curiosidad y el compromiso en los estudiantes. Este planteamiento se alinea con investigaciones neurocientíficas, como las de Immordino-Yang y Damasio (2007), que demuestran que los entornos activos y emocionalmente positivos favorecen tanto el desarrollo cognitivo como el pensamiento crítico. En este sentido, el constructivismo no solo responde a las demandas cognitivas del aprendizaje, sino que también integra dimensiones emocionales y sociales, esenciales para enfrentar los retos de un mundo globalizado.

Interculturalidad y Socioemocionalidad en la Educación Superior: retos y estrategias en contextos globales y chilenos

En un mundo interconectado, la interculturalidad y la socioemocionalidad se han consolidado como pilares esenciales para reconfigurar los procesos educativos. Estos conceptos no solo promueven el respeto y la comprensión entre culturas diversas, sino que también desarrollan competencias emocionales clave para una convivencia inclusiva y armónica. En un contexto global marcado por movimientos migratorios constantes y transformaciones sociales aceleradas, integrar la interculturalidad y la socioemocionalidad resulta fundamental para construir sistemas educativos más equitativos y preparar a los estudiantes frente a los desafíos del siglo XXI (Barría et al., 2021).

La interculturalidad, definida como la interacción equitativa entre culturas basada en

el respeto mutuo y la valoración de la diversidad como fortaleza (Viaña et al., 2010), desempeña un papel crucial en la superación de desigualdades estructurales. Este enfoque fomenta el diálogo genuino entre saberes y desafía las estructuras de poder que perpetúan dichas desigualdades. En Chile, Stefoni et al., (2016) destacan la importancia de estrategias que valoren las identidades culturales de los estudiantes. Por ejemplo, el modelo EXPLORA, que demuestra cómo la participación activa de comunidades culturales en el diseño curricular puede fortalecer tanto el aprendizaje significativo como el vínculo entre las instituciones educativas y las comunidades locales (Hiriart et al., 2022).

Por otro lado, la socioemocionalidad se enfoca en el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables, indispensables para una convivencia armónica en entornos multiculturales (Schonert-Reichl et al., 2017). Estas competencias permiten a los estudiantes avanzar de la tolerancia a la aceptación genuina y el respeto mutuo, promoviendo una convivencia inclusiva y sostenible.

La integración de la interculturalidad y la socioemocionalidad genera entornos educativos más equitativos, donde el bienestar emocional y el respeto por la diversidad cultural se convierten en pilares del aprendizaje significativo. Según Immordino-Yang y Damasio, (2007), un ambiente emocionalmente positivo impulsa la motivación intrínseca y el compromiso estudiantil. En paralelo, Akkari y



Radhouane, (2022) subrayan que la interculturalidad fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de adaptación, habilidades clave para desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado.

Estudios internacionales, como los realizados en Canadá y España, destacan programas que integran ambas dimensiones para mejorar la cohesión social y fomentar la innovación pedagógica (Akkari y Radhouane, 2022). Estas experiencias brindan lecciones valiosas para Chile, donde los movimientos migratorios y las desigualdades estructurales presentan retos significativos. La combinación de competencias interculturales y socioemocionales no solo responde a estas problemáticas, sino que también transforma las prácticas pedagógicas hacia un modelo centrado en el bienestar estudiantil.

En el contexto chileno, la implementación de la interculturalidad y la socioemocionalidad enfrenta retos significativos. Uno de los principales desafíos es la necesidad de descolonizar los currículos, promoviendo la inclusión de saberes y perspectivas de comunidades indígenas, migrantes y otros grupos históricamente marginados (Arredondo y Paidican, 2023; Ibáñez et al., 2018). Además, Morales y Lizama, (2021) resaltan la carencia de políticas públicas que prioricen la socioemocionalidad como un eje central del proceso educativo. La pandemia de COVID-19 intensificó estas vulnerabilidades, subrayando la

urgencia de atender la salud mental en las instituciones educativas.

Para superar estos retos, Morales y Lizama, (2021) enfatizan la importancia de la formación docente continua, orientada al dominio de contenidos y también al desarrollo de habilidades emocionales y culturales. Entre las estrategias pedagógicas propuestas se incluyen:

1. Debates interculturales, que fomenten la reflexión crítica y el diálogo entre culturas.
2. Proyectos colaborativos, diseñados para promover el aprendizaje colectivo e inclusivo.
3. Evaluaciones integrales, que consideren el bienestar emocional y social como indicadores clave del éxito educativo.

Adicionalmente, es esencial fomentar la autonomía docente y proporcionar herramientas prácticas para gestionar aulas diversas y emocionalmente seguras (Lozano-Peña et al., 2022). Estas estrategias, combinadas con la adopción de políticas públicas específicas, pueden transformar las prácticas pedagógicas, alineándolas con las demandas de un mundo globalizado.

La integración de la interculturalidad y la socioemocionalidad en la educación superior chilena ofrece un marco transformador para superar retos estructurales, promover el bienestar estudiantil y preparar a los estudiantes para un mundo globalizado. Ejemplos como el modelo EXPLORA y los



programas internacionales en Canadá y España evidencian el potencial de estas estrategias para generar entornos educativos inclusivos y resilientes. Su implementación, sin embargo, requiere un compromiso integral que combine formación docente continua, currículos

descolonizados y políticas públicas específicas. Este enfoque no solo beneficiará a los estudiantes, sino que también fortalecerá a la comunidad educativa en su conjunto, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

Conclusiones

La convergencia de la interculturalidad y la socioemocionalidad en la educación superior chilena constituye una estrategia transformadora para abordar desigualdades estructurales y fortalecer el bienestar estudiantil. Este ensayo ha evidenciado que la interculturalidad, al fomentar el respeto y el diálogo equitativo entre culturas, y la socioemocionalidad, al desarrollar competencias emocionales como la empatía y la autorregulación, son pilares fundamentales para la creación de comunidades educativas inclusivas y resilientes.

Se reafirma la tesis de que integrar estas dimensiones en las prácticas pedagógicas enriquece el aprendizaje académico y prepara a los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad globalizada con sensibilidad cultural y resiliencia emocional. Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta desafíos como la resistencia institucional, la necesidad de descolonizar el currículo y la ausencia de políticas públicas que prioricen estas competencias en el ámbito educativo.

Ejemplos como el modelo EXPLORA en Chile y programas internacionales implementados en Canadá y España han demostrado el potencial de estas estrategias para transformar los sistemas educativos. No obstante, es imprescindible realizar investigaciones adicionales que adapten estas experiencias al contexto chileno, especialmente mediante programas piloto en universidades, evaluando su impacto en el bienestar estudiantil y la equidad educativa a largo plazo.

En síntesis, la integración de la interculturalidad y la socioemocionalidad no solo responde a las demandas del siglo XXI, sino que también constituye una vía para construir un sistema educativo más justo, inclusivo y sostenible. Este enfoque tiene el potencial de generar beneficios tangibles para estudiantes, docentes y la sociedad en general, estableciendo las bases para un futuro educativo basado en la equidad y la convivencia armónica.



Referencias Bibliográficas

- Akkari, A., & Radhouane, M. (2022). *Intercultural Approaches to Education: From theory to practice*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2>
- Arredondo, P., & Paidican, M. Á. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(49), 212–230.
<https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Bächler, R. (2017). El marco metodológico definido por el conductismo y heredado por la psicología cognitiva. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 12(39), 76–83.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83652501006>
- Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M., & Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, 6, 59.
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60684>
- Bellei, C., Valenzuela, J., X., V., & Contreras, D. (2015). ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? In *ResearchGate* ((2ª ed.). LOM Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF.
- Benítez-Vargas, B. (2023). El Constructivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 10(19), 65-66.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/10453>
- Bolaños, O. E. (2020). Constructivism: Pedagogical Model for the Teaching of Mathematics. *Revista Educare*, 24(3), 488–502.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1413/1359>
- Cox, C. (2003). Políticas educacionales en el cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. *Editorial Universitaria*, 22.
<http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/05/Las-políticas-educacionales-de-chile-en-las-últimas-dos-décadas-del-siglo-XX.pdf>
- Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(3), 848–858.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>
- Flook, L., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
<https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Galioto, C., & Pérez Navarro, C. (2023). Transformations in the concept of quality at the beginning of the educational privatisation process in Chile: a historical study (1985–1990). *Paedagogica Historica*, 59(3), 528–545.
<https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1905008>
- Gonzalez, C., Martinez, L., & Martínez, C. (2009). La educación científica como apoyo a la movilidad social: Desafíos en torno al rol del

Fernández, W. M., Roy-Sadradín, D., Céspedes-Carreño, C. R. & Ghasemisarukolai, M. (2025). El rol de la socioemocionalidad en la enseñanza y aprendizaje de la educación superior chilena. *Atenas*, nro. 63, e10212, 1-13.



- profesor secundario en la implementación de la indagación científica como enfoque pedagógico. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 63–78. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100004>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 8(75), 147–154. <https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Guerrero, J. (2023). Reflexiones sobre las implicaciones del conductismo, constructivismo y cognitivismo. *Familia y Comunidad*, 1, 25–36. <https://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidadRecibido/>
- Hiriart, C. G., Rodríguez, D. S., Maulén, W. R., Almarza, A. R., & Bunster, D. O. (2022). The EXPLORA model of citizen science at schools: design and implementation in the intercultural south of Chile. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/25729861.2022.2117492>
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Soledad, M., & Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 225–239. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100225>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2007.00004.x>
- Kara, M. (2018). A Systematic Literature Review: A systematic literature review: Constructivism in multidisciplinary learning environments. *International Journal of Academic Research in Education*, 4(1–2), 19–26. <https://doi.org/10.17985/ijare.520666>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 01–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Ministerio de Educación (2016). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. pp 143-173.
- Morales Navarro, M., & Lizama Vidal, C. (2021). Liderazgo educativo y el desarrollo socioemocional en contextos escolares. *Simbiosis, Revista de Educación y Psicología*, 1(2), 76–91. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v1i2.11>
- Posso, R., Barba, L., & Otáñez, N. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Educare*, 24(1), 117–133. <https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1229/1229>
- Reátegui, G., Yahuana, R., Soplin, J., & Vizcarra, A. (2022). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: sus aportes y las características del docente y estudiante. *Revista de Investigación En Ciencias de La*

Fernández, W. M., Roy-Sadradín, D., Céspedes-Carreño, C. R. & Ghasemisarukolai, M. (2025). El rol de la socioemocionalidad en la enseñanza y aprendizaje de la educación superior chilena. *Atenas*, nro. 63, e10212, 1-13.



- Educación*, 4(2), 90–102.
<https://doi.org/10.52936/p.v4i2.136>
- Reynosa Navarro, Enaidy, Serrano Polo, Edgardo Alfonso, Ortega-Parra, Arles Javier, Navarro Silva, Otmar, Cruz-Montero, Juana María, & Salazar Montoya, Erick Oswaldo. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. Epub 02 de febrero de 2020.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100259&lng=es&tlng=es.
- Rizo, F. (2021). Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, 43(174), 170–185.
<https://doi.org/10.22201/IIISUE.24486167E.2021.174.60208>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *Building a foundation for great teaching: A report prepared for CASEL*.
<http://www.casel.org/wp-content/uploads/2017/02/SEL-TEd-Full-Report-for-CASEL-2017-02-14-R1.pdf>
- Sepúlveda, A., Minte, A., Villalobos, A., Peña-Troncoso, S. y Díaz-Levicoy, D. (2023). Habilidades de pensamiento científico en los textos escolares de Ciencias Naturales. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 9 (17), 43 – 61.
<https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.2>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Education and interculturality in Chile: a framework for analysis. *Estudios Internacionales*, 185, 153–182.
<https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Tamayo, L., Tinitana, A., Apolo, E., & Martínez, E. (2021). Implications of the constructivist model in the educational vision of the XXI. *Revista Del Instituto Tecnológico Jubones*, 4(2), 364–376.
<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/157/445>
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello

Contribución autoral

Wilsy Michel Fernández (autor principal): investigación, selección y análisis de la información, redacción, revisión y edición.

Damarys Roy Sadradín (coautor): investigación, redacción del borrador original y edición.

Cristian Ricardo Céspedes Carreño (coautor): investigación, conceptualización, redacción del borrador original, revisión y edición.

Maryam Ghasemisarukolai (coautor): investigación, conceptualización, redacción del borrador original.

Fernández, W. M., Roy-Sadradín, D., Céspedes-Carreño, C. R. & Ghasemisarukolai, M. (2025). El rol de la socioemocionalidad en la enseñanza y aprendizaje de la educación superior chilena. *Atenas*, nro. 63, e10212, 1-13.



Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.