

REVISTA

YACHAYISSN: 2412-2963
e-ISSN: 2520-9051**Recibido:** 30/01/2025**Revisado:** 05/03/2025**Aceptado:** 15/03/2025**Publicado:** 31/03/2025**Autor corresponsal****Manuel Alejandro Hernández**manuel.hernandez1016@academicos.udg.mx**Cómo citar:**

Hernández, MA.Castellanos Silva, EG. Arceo Ayon, KI. (2025). Resignificar la docencia: de lo disciplinar a lo socioemocional. *Yachay*, 14(1). e140101. DOI: [10.36881/yachay.v14i1.1020](https://doi.org/10.36881/yachay.v14i1.1020)

Fuente de financiamiento:

No financiado

Declaración de conflictos de**interés:** Los autores declaran no tener conflicto de interés.**OPEN ACCESS****Distribuido bajo:**

Resignificar la docencia: de lo disciplinar a lo socioemocional

Manuel Alejandro Hernández, Departamento de estudios turísticos. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
manuel.hernandez1016@academicos.udg.mx**Ernesto Gerardo Castellanos Silva,** Sociedad Mexicana de Estudios Electorales, Departamento de estudios jurídicos, Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
ernesto.csilva@academicos.udg.mx**Karla Isabel Arceo Ayon,** Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
karla.arceo6456@academicos.udg.mx**Resumen**

Este texto plantea una renovación de la docencia que transite de una visión individualista hacia una labor comunitaria, basada en competencias pedagógicas, emocionales y éticas. Su finalidad es reformar el papel del docente, superando la simple transferencia de información y estimulando la formación integral y crítica del estudiantado en una sociedad pospandémica y multicultural. La investigación, fundamentada en un examen documental y la comparación de diferentes corrientes teóricas, contrapone los métodos tradicionales —centrados en la estandarización y la memorización— con planteamientos críticos y dialógicos, inspirados en Freire, Morin, Ausubel y Vygotsky, e incorpora estudios recientes que reflejan la realidad educativa tras la crisis de la COVID-19. Este análisis revela las limitaciones de un sistema que prioriza la transmisión mecánica del conocimiento y descuida la relevancia de las habilidades socioemocionales y la adaptación a las necesidades del alumnado. Se destaca la subestimación de la formación pedagógica en ámbitos universitarios y humanísticos, donde prevalece el énfasis disciplinar por encima de la capacitación didáctica y emocional. Además, la pandemia evidenció la urgencia de adoptar métodos flexibles, herramientas digitales y estrategias participativas que promuevan la colaboración y la inclusión. En conclusión, el texto aboga por una transformación docente que conjugue rigor disciplinar con desarrollo socioemocional, requiriendo una formación continua y adaptativa que potencie la empatía y promueva una educación activa, inclusiva y promotora de una sociedad más justa.

Palabras clave: Resignificación docente, competencias socioemocionales, transformación educativa, saberes disciplinares, inclusión.

Re-signifying teaching: from the disciplinary to the socio-emotional

Abstract

This text proposes a renewal of teaching, shifting from an individualistic perspective to a community-based approach grounded in pedagogical, emotional, and ethical competencies. Its purpose is to reform the teacher's role, going beyond mere information transfer to foster students' holistic and critical development in a post-pandemic and multicultural society. The research, based on a documentary review and a comparison of different theoretical approaches, contrasts traditional methods —focused on standardization and memorization—with critical and dialogical perspectives inspired by Freire, Morin, Ausubel, and Vygotsky. It also incorporates recent studies reflecting the educational reality after the COVID-19 crisis. This analysis highlights the limitations of a system that prioritizes mechanical knowledge transmission while neglecting the importance of socio-emotional skills and adapting to students' real needs. The study underscores the underestimation of pedagogical training in universities and the humanities, where disciplinary expertise prevails over didactic and emotional preparation. Moreover, the pandemic emphasized the urgent need to adopt flexible methods, digital tools, and participatory strategies that promote

e140101

collaboration and inclusion. In conclusion, the text advocates for a transformation in teaching that combines disciplinary rigor with socio-emotional development, requiring continuous and adaptive training to enhance empathy and foster an active, inclusive, and equitable education system..

Key words: Teaching resignification, socio-emotional competencies, educational transformation, disciplinary knowledge, inclusion.

Introducción

En la formación de profesionales en disciplinas que estudian la condición humana, su interacción con el entorno y los procesos de autocomprensión, resulta fundamental desarrollar una conciencia crítica y un compromiso sólido con la educación. Este enfoque no debe limitarse a la adquisición de conocimientos disciplinares, metodológicos y teóricos en campos como la Historia, Antropología, Filosofía, Geografía y la Literatura, sino que debe considerar, de manera integral, la manera en que estos saberes se articulan con la práctica docente, la divulgación del conocimiento y la preservación del patrimonio cultural.

Estos últimos aspectos no solo representan una de las principales áreas de inserción laboral para los egresados de estas disciplinas, sino que también constituyen un pilar fundamental en el desarrollo intelectual de la humanidad, permitiendo su evolución y continuidad a lo largo del tiempo (Freire, 1997; Morin, 1999). En este sentido, la enseñanza no puede concebirse meramente como un proceso de transmisión de conocimientos estáticos; debe entenderse como una actividad integradora que fomente el desarrollo humano en su totalidad, promoviendo una educación transformadora que atienda tanto a los aspectos cognitivos como a los emocionales de los estudiantes (Gimeno, 2020).

A lo largo del siglo XX, especialmente en sus últimas décadas, la docencia fue considerada un complemento dentro del ejercicio profesional, y las universidades priorizaron la contratación de profesores cuyo principal mérito residía en su trayectoria en el ámbito disciplinar. La visión reduccionista de la enseñanza como una actividad meramente instrumental ha tenido repercusiones significativas en el ámbito educativo. Entre estas, destacan la limitada valoración de la formación docente continua y la consolidación de un modelo educativo predominantemente técnico-instructivo, orientado a la capacitación de empleados en lugar de fomentar una pedagogía reflexiva y crítica. Esta tendencia ha sido señalada por autores como Giroux (1988), quien advierte sobre los peligros de una educación instrumentalizada que desatiende la formación del pensamiento crítico.

Asimismo, Freire (2005) enfatiza la necesidad de una pedagogía dialógica que trascienda la mera transmisión de conocimientos y promueva la emancipación intelectual de los sujetos. Especialmente, en el mundo que se recupera de una pandemia mundial durante la cual, la depresión, ansiedad y soledad se volvieron problemas de salud cotidianos, se reconoce la importancia de desarrollar habilidades

emocionales en la práctica docente, ya que estas influyen directamente en el ambiente áulico, y en la capacidad de las comunidades escolares para enfrentar conflictos y desafíos educativos.

En el contexto de la educación superior en México, esta tendencia se ha visto reforzada por el énfasis en la homogeneización de saberes, la estandarización de planes de estudio y la aplicación de modelos de evaluación rígidos que buscan medir el conocimiento de manera uniforme. En consecuencia, la formación pedagógica de los docentes ha quedado relegada a meras recomendaciones metodológicas superficiales, las cuales, lejos de fomentar la innovación y la creatividad, perpetúan la reproducción de estrategias didácticas repetitivas y poco contextualizadas.

El seguimiento estricto de planes y programas de estudio, con mínimas adaptaciones a las necesidades reales de los estudiantes, y la preeminencia de la acreditación de exámenes transversales como principal indicador de éxito educativo, han dado lugar a un modelo de enseñanza cuyos resultados son, en muchos casos, cuestionables. Según Operti (2024), el sistema educativo actual enfrenta desafíos profundos, incluyendo bajos niveles de dominio en áreas claves y debates ideológicos que desatienden la educación como herramienta fundamental para la inclusión y la democracia.

Para resignificar la docencia y dotarla de un sentido más profundo, es imprescindible concebirla como un proceso dinámico y reflexivo, en el cual el docente no solo domine los saberes de su disciplina, sino que también desarrolle competencias didácticas, emocionales y éticas que contribuyan a una educación más significativa y humanista. En este contexto, las emociones y la significatividad educativa emergen como dimensiones fundamentales que requieren mayor profundización, ya que solo a través del reconocimiento de los sentimientos, expectativas, intereses y motivaciones del estudiantado será posible consolidar una pedagogía auténticamente transformadora.

La enseñanza no debe limitarse a la transferencia de conocimientos abstractos, sino que debe incorporar estrategias que permitan conectar dichos saberes con la experiencia personal de los estudiantes, propiciando así un aprendizaje que trascienda lo meramente instrumental y se inscriba en una perspectiva de formación integral. Espinosa Jaimes (2019) destaca la necesidad de que los docentes estén capacitados en aspectos emocionales para lograr un desarrollo integral en los alumnos, diferenciando entre educación emocional e inteligencia emocional. Además, Yela Pantoja (2021) resalta la importancia de desarrollar competencias emocionales en la formación inicial del profesorado, especialmente en situaciones de incertidumbre como la pandemia, y podríamos ahora decir, poco después de ella.

En esta reflexión de revisión documental se propone un análisis comparativo entre quienes definen la labor docente como la acción realizada por especialistas en un campo disciplinar, frente a quienes proponen la acción docente como un trabajo colectivo que se sustenta en el desarrollo de

habilidades socioemocionales. Es así como, a partir de autores como Ausubel, Freire y Morin, entre otros, se establecen elementos socioemocionales fundamentales que acompañan a la labor docente, quien debería preocuparse constantemente desarrollar sus habilidades socioemocionales.

Resignificando el modo de estudiar el acto educativo. Una experiencia de estudio

A partir del 2013, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) se abrió para que los egresados de instituciones de educación superior (IES) puedan ingresar al servicio profesional docente (SPD) a nivel preescolar y primaria (DOF, 2013). Ante este escenario, es evidente que los planes y programas de estudio a nivel pregrado, en especial en el área de humanidades contemplan una formación en la docencia; sin embargo, como se ha revisado en la literatura hasta el momento citada, la labor docente va más allá de la aplicación de estrategias o el dominio temático disciplinar. Desde la década de los años noventa, el modelo educativo predominante priorizó el conocimiento disciplinar por encima de las habilidades pedagógicas, abarcando desde la educación básica hasta el posgrado. Este enfoque ha convertido el acto de enseñar en un proceso unilineal y poco reflexivo, promoviendo la consecución de objetivos de aprendizaje de manera mecanicista, sin un análisis profundo de las teorías de enseñanza ni de la praxis docente (Tardif, 2004). Como consecuencia, se ha relegado la reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica y la adaptación del trabajo en el aula a las necesidades individuales de docentes y estudiantes, aspectos fundamentales para una enseñanza significativa (Freire, 1997).

En este contexto, los procesos que implican el desarrollo interactivo del aprendizaje son vistos más como accesorios de los planes de estudio y no como elementos fundamentales para la formación integral. Esta visión reduccionista impide que la docencia sea comprendida como un proceso dinámico y reflexivo, en el cual el docente no solo transmite conocimientos, sino que facilita la construcción del saber en función de la interacción con los estudiantes y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje (Shulman, 1986). La enseñanza efectiva requiere, por tanto, el dominio de un conjunto de saberes que articulen la experiencia disciplinar con la pedagogía y la didáctica, permitiendo así una formación más integral (Perrenoud, 2007).

Durante las primeras décadas del siglo XXI, y en especial en el mundo post-pandémico, se ha considerado a la docencia como una de las fuentes de empleo más importante para los egresados de las universidades, en especial en el área de humanidades y ciencias sociales. En este contexto, las universidades priorizaron la contratación de académicos cuya principal credencial es su trayectoria disciplinar, relegando la formación pedagógica a un segundo plano. Esta perspectiva reduccionista generó efectos adversos, entre ellos la desvalorización de la actualización docente y la consolidación de un modelo educativo centrado en la capacitación técnica, cuyo propósito esencial ha sido la instrucción de profesionales bajo esquemas rígidos, dejando de lado enfoques reflexivos

y críticos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Plataformas, rúbricas de evaluación y reuniones magisteriales son estrategias que han establecido los límites de la práctica docente en el aula.

En el sistema de educación superior en México, se ha instaurado una tendencia hacia la homogeneización del conocimiento mediante la estandarización de planes de estudio y la implementación de sistemas de evaluación que privilegian la cuantificación del aprendizaje sobre su comprensión cualitativa. La formación pedagógica del profesorado se ha reducido talleres introductorios al modelo vigente, por lo que lejos de incentivar la creatividad o la innovación, perpetúan modelos didácticos mecánicos y poco adaptables a los contextos específicos del estudiantado (Díaz-Carranza, 2024). Además, la primacía de la acreditación basada en pruebas estandarizadas como indicador de éxito académico ha restringido la posibilidad de desarrollar enfoques más holísticos e inclusivos en la enseñanza, dando lugar a un modelo de instrucción que, en muchos casos, no responde a las necesidades formativas reales (Pacheco Cámara et al., 2020).

Para superar estas limitaciones y resignificar la docencia como un proceso genuinamente formativo, es necesario agregar las habilidades socioemocionales como elementos sustanciales para una práctica dialógica y transformadora. En este sentido, la enseñanza no puede reducirse a la mera transmisión de contenidos disciplinares, sino que debe sustentarse en una pedagogía que integre competencias didácticas, emocionales y éticas. Esta perspectiva exige que los docentes no solo sean expertos en sus respectivas áreas del conocimiento, sino que también desarrollen habilidades que les permitan mediar los aprendizajes desde una postura crítica y contextualizada (Gómez, 2024).

El reconocimiento de las dimensiones socioemocionales del aprendizaje se vuelve un elemento fundamental dentro de la formación docente. El aprendizaje significativo no solo depende de la exposición a contenidos relevantes, sino también de la manera en que estos se articulan con las experiencias, intereses y expectativas del estudiantado. La pedagogía contemporánea debe, por tanto, orientarse hacia el reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes, promoviendo un ambiente de enseñanza que favorezca la construcción del conocimiento desde la interacción, el cuestionamiento y la reflexión crítica (Muñoz, 2024). Es entonces que únicamente a través del desarrollo de la empatía, la tolerancia y la cultura de paz será posible avanzar hacia un modelo educativo más equitativo y humanista, capaz de generar un impacto transformador tanto en la formación de los futuros profesionales como en la sociedad en su conjunto. La enseñanza debe propiciar un aprendizaje que trascienda lo meramente instrumental y se inscriba en una perspectiva de formación integral (Huerta, 2019).

Un ejemplo claro de esta problemática se observa en la educación universitaria, donde desde un enfoque curricular, se incluyen contenidos relacionados con las teorías pedagógicas, las estrategias de enseñanza y el desarrollo de ambientes propicios para la educación interactiva. Sin embargo, estos

aspectos rara vez son objeto de un análisis profundo y, en la mayoría de los casos, no se traducen en prácticas efectivas por parte del cuerpo docente encargado de la formación de futuros profesionales (Tardif, 2004). Es entonces que se debe cuestionar constantemente los planes de estudio, las trayectorias curriculares y todos aquellos documentos que, aunque instauran una normatividad, no necesariamente se adecuan a las necesidades de los estudiantes, especialmente en un mundo de constantes cambios tecnológicos.

En este sentido, resulta ingenuo exigir la aplicación de teorías, métodos y técnicas que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando persisten barreras estructurales, tales como la desinformación y la ausencia de mecanismos que promuevan una formación docente integral. A esto se suma la falta de interés, la apatía y, en algunos casos, el temor a la implementación de estrategias innovadoras, lo que dificulta la reformulación de objetivos educativos y el perfeccionamiento de las prácticas docentes (Shulman, 1986). Entonces, los docentes deben tener la iniciativa de formarse en la innovación tecnológica, pero también superar la enseñanza a través de la repetición de planes y programas, adecuando su práctica a las necesidades de los estudiantes.

Además, en algunas instituciones educativas o programas de pregrado, la acreditación de un grado académico o una especialización es considerada garantía suficiente de la calidad docente y del aprendizaje de los estudiantes. Un aspecto por mucho alejado de la realidad, pues la docencia implica también el desarrollo de experiencias aplicadas en el aula, enfrentarse a los desafíos cotidianos del proceso enseñanza-aprendizaje, así como una constante adaptación de los contenidos a los intereses de los estudiantes.

Ante esta realidad, surge la pregunta: ¿qué y cómo se debería aportar al campo educativo, en especial, al acto docente? Para responder esta cuestión, es imprescindible rescatar y resignificar conceptos fundamentales que han sido progresivamente marginados, tales como lo educativo, lo pedagógico y el papel de la educación en la transformación social desde una perspectiva ética y epistemológica (Morin, 1999). Asimismo, es necesario reinterpretar los desafíos éticos y cognitivos que enfrenta la educación contemporánea, considerando las transformaciones que han experimentado los estudios pedagógicos y la evolución de las teorías actuales sobre la formación docente (Meirieu, 2008).

La definición de los procesos de aprendizaje y conocimiento tiene su origen en una adaptación del método científico al estudio de los procesos cognitivos humanos. En este marco, se establecen cuatro etapas del desarrollo del conocimiento, cada una de ellas con un carácter acumulativo y progresivo, lo que permite transitar hacia niveles superiores de operación cognitiva. Este esquema recuerda la lógica de la dialéctica hegeliana, en la cual el conocimiento se desarrolla a través de una serie de síntesis sucesivas que integran y superan los momentos previos del pensamiento (Hegel, 1807). En primer lugar está la experimentación, seguida por el entender, luego el afirmar y, por último, decidir.

La experimentación constituye la primera fase del proceso

de conocimiento, en la que intervienen las percepciones sensoriales (vista, oído, tacto, olfato y gusto). Estos sentidos operan de manera simultánea y complementaria para generar una primera aproximación al objeto de estudio. Esta etapa es fundamental, pues proporciona la base empírica sobre la cual se construirán los niveles superiores del conocimiento (Piaget, 1972).

El siguiente proceso, el de entender, implica un desplazamiento del conocimiento sensorial hacia el conocimiento intelectual. En esta fase, el individuo formula preguntas clave como ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? y ¿para qué?, en un esfuerzo por conceptualizar, interpretar y apropiarse del objeto de estudio. Este proceso de abstracción es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y analítico (Vygotsky, 1978).

Posteriormente, se desarrolla la fase de afirmación, en la que el conocimiento se estructura y se somete a reflexión. En esta etapa, el sujeto formula hipótesis, organiza sus ideas y otorga significado a lo comprendido, lo que permite una internalización más profunda del saber. “Cada persona resignifica el conocimiento de acuerdo con su percepción personal; dicha complejidad será directamente dependiente de las capacidades cognitivas desarrolladas hasta ese momento” (Ausubel, 2000).

Finalmente, la última operación cognitiva es decidir, en la que el individuo delibera, evalúa y juzga la información adquirida, evidenciando así la consolidación de nuevos conocimientos y habilidades. Esta fase representa el culmen del proceso de aprendizaje, al permitir la aplicación efectiva del conocimiento, pero al mismo tiempo, constituye el punto de partida para nuevas formas de comprensión y evolución intelectual. De este modo, el acto de decidir no solo es un producto del desarrollo cognitivo, sino también un motor que impulsa la transformación del pensamiento humano (Bruner, 1997).

A partir de lo anterior, es necesario enfatizar la relevancia que tiene la comprensión de estos procesos en la labor docente. Cada una de estas etapas es esencial en la construcción del conocimiento, por lo que el docente debe asumir un papel activo y consciente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer las distintas fases del desarrollo cognitivo humano permite diseñar estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes y que favorezcan la atención, el interés y la reflexión en cada nivel. De esta manera, se fomenta un aprendizaje significativo que no solo se limite a la adquisición de información, sino que trascienda hacia el desarrollo integral del ser humano.

La trascendencia en el proceso educativo se manifiesta en dos dimensiones fundamentales. La primera de ellas responde a una función normativa que busca formar individuos atentos, responsables, inteligentes y razonables. Esta perspectiva sitúa la educación como un medio para el progreso del individuo, basado en su capacidad e intencionalidad de superación personal. En segundo lugar, la trascendencia se orienta hacia el desarrollo intelectual humano, entendido como la capacidad de ir más allá, de transformar lo desconocido en conocido y de

fomentar “la superación del ser como colectividad” (Freire, 2005).

Desde la perspectiva de la educación, la trascendencia es una dimensión esencial para el desarrollo humano, ya que no solo se refiere a la adquisición de conocimientos, sino a la capacidad de los individuos para encontrar un propósito más allá de lo inmediato, conectando sus aprendizajes con su vida y contexto (Bazán Gayoso, 2023). En este sentido, el docente desempeña un rol fundamental al guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, orientándolos para que experimenten dicho proceso de manera consciente y significativa, lo que fomenta una comprensión más profunda de los temas tratados. Según Ceballos García (2021), la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, y propiciando la construcción de aprendizajes que no se limiten a la simple acumulación de datos. Esto se conecta con la visión de Ausubel (2000), quien enfatiza que los aprendizajes significativos son aquellos en los que el estudiante integra el nuevo conocimiento de manera que pueda aplicarlo y reflexionar sobre el mismo.

Sin embargo, en la práctica educativa actual, la tendencia hacia metodologías que privilegian la memorización y la reproducción mecánica de datos es aún muy prevalente, lo que limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico profundo. Esta situación es particularmente evidente en el ámbito de las ciencias sociales, donde a menudo se reduce la enseñanza a la memorización de hechos y fórmulas, sin ofrecer espacios para que los estudiantes comprendan y reflexionen críticamente sobre los fenómenos estudiados (Bruner, 1997). Tal enfoque, aunque puede ser útil para algunos contextos, ignora la necesidad de un aprendizaje activo y reflexivo, que como sugieren diversos estudios, es clave para el desarrollo de la autonomía intelectual (Bazán Gayoso, 2023; Ceballos García, 2021).

Este déficit en la promoción del pensamiento crítico afecta negativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, al no lograr vincular los contenidos a sus experiencias personales y contextuales. En este sentido surge una interrogante central: ¿cómo es posible generar conocimiento si el proceso de enseñanza se limita a procedimientos demostrativos y a la repetición de información? Si el verdadero propósito de la educación es el desarrollo intelectual y personal del estudiante, resulta imperativo replantear las estrategias pedagógicas utilizadas. Es necesario adoptar enfoques que permitan a los alumnos convertirse en sujetos activos y conscientes de su propio aprendizaje, promoviendo su capacidad de indagación, descubrimiento y construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978).

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los docentes comprometidos con su labor en el aula actual es la diversidad de pensamientos, perspectivas y enfoques que coexisten en un mismo espacio. Este fenómeno, cada vez más presente en contextos educativos globalizados y multiculturales, refleja la complejidad de las aulas modernas, en las cuales se encuentran estudiantes con distintas formas de pensar, de aprender e

interpretar la realidad (Tomlinson, 2021). De acuerdo con un estudio de Hattie (2018), la diversidad cognitiva y cultural en los estudiantes influye de manera significativa en el proceso de aprendizaje, ya que las experiencias previas, las capacidades intelectuales y las formas de interacción con el contenido académico varían notablemente. La multiplicidad de opiniones y enfoques sobre un mismo tema convierte al aula en un espacio dinámico donde las ideas convergen y chocan, lo que puede enriquecer el proceso educativo si se maneja adecuadamente.

En este contexto, resulta ingenuo suponer que una sola estrategia pedagógica pueda abarcar las necesidades de todos los estudiantes. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que se construye en un entorno social donde las interacciones y las diferentes perspectivas juegan un papel crucial. La educación, por lo tanto, debe ser flexible y adaptativa, permitiendo que cada estudiante participe de manera activa en su propio proceso de aprendizaje, según sus ritmos y necesidades individuales. Tomlinson (2021) también argumenta que la diferenciación pedagógica es fundamental para atender la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Si bien la planificación pedagógica debe tener objetivos comunes, las estrategias deben variar para permitir que cada estudiante tenga acceso al conocimiento de la manera más significativa para él o ella. Un enfoque pedagógico efectivo, por consiguiente, no debe ser rígido ni inmutable, sino que debe ser capaz de adaptarse a las realidades de cada grupo de estudiantes. Hattie (2018) sostiene que los docentes deben ser conscientes de la diversidad cognitiva dentro del aula y ajustar sus metodologías para fomentar un aprendizaje inclusivo y significativo. La flexibilidad en el uso de recursos, la personalización de las estrategias y el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo, son algunas de las técnicas que han mostrado ser eficaces en contextos diversos. Además, Gay (2018) resalta la importancia de una pedagogía culturalmente receptiva, que no solo tenga en cuenta la diversidad cognitiva, sino también la diversidad cultural, para asegurar que los estudiantes de diferentes orígenes puedan reconocer y valorar el contenido educativo desde sus propias experiencias.

Por lo tanto, la clave para lograr un aprendizaje significativo en el aula actual radica en la capacidad del docente para ser flexible, reflexivo y sensible a la diversidad presente en su grupo de estudiantes. La diversidad de pensamientos, enfoques y perspectivas, lejos de ser un obstáculo, es una oportunidad para enriquecer el proceso educativo y proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan comprender el mundo desde múltiples ángulos y desarrollar habilidades críticas para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Tal como señalan autores como Gardner (1993), “esta compleja estructura debe ser atendida de acuerdo con las características personales de cada uno de los individuos que la conforman: sus intereses, edad, género, cultura, entre otros aspectos” (Lonergan, 1988, p. 52). Sin embargo, esto no implica que la enseñanza deba fragmentarse en múltiples

enfoques individuales que ignoren los objetivos curriculares institucionales. Más bien, el reto consiste en que el docente desarrolle la capacidad de articular los contenidos establecidos en los planes de estudio con los intereses y habilidades del alumnado. De esta forma, se genera una motivación intrínseca que facilita la atención y el procesamiento de la información, promoviendo un aprendizaje más significativo (Ausubel, 2000).

El desarrollo de estas competencias docentes solo es posible si el educador es consciente y capaz de intervenir activamente en los procesos cognitivos de aprendizaje. La enseñanza no se reduce a la exposición de un tema o a la organización de debates en el aula. Más allá de estas prácticas, la labor docente implica comprender la complejidad de las interacciones humanas, donde influyen múltiples factores como la edad, la experiencia previa, la cultura y los intereses particulares de los estudiantes (Vygotsky, 1978).

Cuando se reconoce la influencia de estos factores en el proceso educativo, la docencia se revela como un desafío aún mayor. La educación se torna más compleja, al igual que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas pedagógicas. En este sentido, transformar la enseñanza requiere cambios estructurales que van desde la reconfiguración de los planes de estudio —con el fin de armonizar los objetivos institucionales con las competencias y habilidades profesionales— hasta la disposición del docente para modificar prácticas tradicionales que, aunque cómodas, pueden ser ineficaces para el aprendizaje actual (Freire, 2005). Este tipo de cambio, aunque necesario, no es sencillo. Muchos docentes pueden mostrar resistencia debido a la falta de familiaridad con nuevas metodologías, la percepción de que su implementación es tediosa o poco beneficiosa a corto plazo, e incluso por orgullo profesional, al no querer reconocer que ciertas estrategias innovadoras podrían mejorar su práctica docente (Fullan, 2002).

El docente debe apropiarse de las definiciones, métodos y técnicas didácticas, comprendiendo su utilidad y aplicabilidad en el aula. Es fundamental que valore su impacto en la construcción del conocimiento y en la generación de una conciencia crítica en los estudiantes. Esto implica conocer los procesos cognitivos y pedagógicos que subyacen en el aprendizaje para integrarlos adecuadamente en las estrategias de enseñanza, asegurando su interdependencia y continuidad, desde la percepción inicial de un objeto de estudio hasta su análisis y problematización (Ausubel, 2000; Vygotsky, 1978). Acompañar al estudiante en este proceso no es una tarea sencilla, ya que exige una atención personalizada que considere su individualidad intelectual. Esto implica que el docente no se limite a la simple exposición de contenidos, sino que se involucre activamente en la manera como cada alumno piensa, siente, cree, analiza, crea y construye aprendizajes (Gardner, 1993). La enseñanza, por tanto, debe trascender los enfoques tradicionales para convertirse en un proceso dinámico y participativo, en el que el diálogo y la interacción constante sean la base del aprendizaje significativo.

El ejercicio de la docencia no se reduce a la transmisión de información, sino que constituye un universo complejo en el

que se articulan conocimientos, habilidades y competencias con métodos y técnicas adecuadas para optimizar los momentos educativos. Por ello, es fundamental reconocer la importancia de la pedagogía como disciplina que permite comprender el origen y la razón de los comportamientos tanto de los alumnos como de los docentes, sus percepciones y procesos de toma de decisiones (Freire, 2005).

Desde esta perspectiva, la enseñanza no debe basarse en fórmulas rígidas o en manuales con pasos preestablecidos sobre cómo guiar una clase o transmitir conocimientos. Más bien, el docente debe convertirse en un creador de estrategias didácticas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y que fomenten una intervención eficaz en el aprendizaje. Esto requiere trascender los parámetros educativos tradicionales y desarrollar enfoques que desafíen las estructuras establecidas, favoreciendo un aprendizaje reflexivo, crítico y aplicable en distintos niveles educativos, incluida la educación superior (Fullan, 2002).

Uno de los rasgos de desarrollo emocional que debe realizarse desde la docencia es el constante desarrollo de la empatía. Ser empático en el campo de la enseñanza debe entenderse como un proceso integral que combina tanto la dimensión cognitiva como la afectiva. En el plano cognitivo, se distingue la capacidad de adoptar perspectivas, lo que permite al docente y al estudiante comprender los pensamientos y motivaciones de los demás. Mientras que, en lo afectivo, se reconocen las emociones que surgen ante las experiencias ajenas, como la compasión y la sensibilidad frente al sufrimiento del otro (Fernández-Pinto et al., 2008, p. 286).

Desde esta perspectiva, la empatía en la educación no se limita a un ejercicio de imaginación o identificación con figuras del pasado, ni es un proceso intuitivo de acceso a sus emociones o pensamientos. Más bien, implica un análisis crítico de la evidencia histórica para reconstruir las creencias, valores y formas de vida de otras épocas (Carril Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018, p. 222). Esto supone un proceso en el que convergen el conocimiento sobre el contexto y la interpretación de las emociones y experiencias humanas.

La formación docente juega un papel clave en la integración de lo cognitivo y lo afectivo, pues la enseñanza de la empatía en el aula requiere que los docentes no solo comprendan su importancia, sino que también la hayan desarrollado en su propia formación profesional. La educación en empatía debe ser una práctica consciente y constante, que prepare a los futuros profesores para promover un aprendizaje significativo desde una perspectiva crítica y humanista (Carril Merino, Sánchez-Agustí y Miguel-Revilla, 2018, p. 226). Así, el docente se convierte en el eje de una enseñanza que no solo transmite conocimientos, sino que también fomenta la comprensión mutua y el desarrollo de una comunidad educativa basada en la sensibilidad y el respeto.

El propósito de esta reflexión es resaltar que la preparación del profesorado debe trascender la mera instrucción técnica, apostando por una enseñanza que impulse el pensamiento crítico y la autonomía intelectual de los estudiantes. Sin embargo, factores como la resistencia al cambio y la falta de

actualización pedagógica dificultan la adopción de enfoques innovadores, perpetuando modelos rígidos que no responden a las necesidades contemporáneas. Es imperativo avanzar hacia metodologías más dinámicas y participativas, en sintonía con las exigencias de la sociedad actual.

A través del análisis comparativo de diversas perspectivas sobre la labor docente, se busca proponer un modelo de formación que combine el desarrollo disciplinar individual con la formación socioemocional colectiva. En este sentido, la transformación del ejercicio docente debe concebirse como un esfuerzo colaborativo que involucre a instituciones, educadores y estudiantes, en el camino hacia una educación más justa, equitativa y con un impacto genuino en la sociedad. La comunidad educativa, integrada por docentes, estudiantes, familias y personal administrativo, es un espacio de constante interacción, lo que exige una actitud de apertura, adaptación y empatía. En este contexto, el papel del docente trasciende la simple transmisión de conocimientos, pues se espera que promueva una enseñanza que fomente el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos, vinculando el aprendizaje con la vida cotidiana (San Pedro y López, 2017, p.118).

El entorno escolar es un espacio de construcción social en el que las interacciones entre los individuos pueden fortalecer la convivencia o, por el contrario, reproducir prejuicios y estereotipos. Por ello, es esencial impulsar estrategias educativas que fomenten la inclusión, el respeto mutuo y el reconocimiento del otro como parte de un tejido social compartido (San Pedro y López, 2017, p. 117). Un docente con sensibilidad social debe guiar a sus estudiantes en la comprensión del pasado y del presente sin caer en juicios anacrónicos o interpretaciones sesgadas, permitiendo un análisis crítico y fundamentado de los procesos históricos y culturales (Almansa, 2018, p. 88).

Los futuros docentes, al ser parte de la sociedad, no están exentos de reproducir prejuicios y concepciones discriminatorias. Sin embargo, su formación debe brindarles herramientas para identificar y cuestionar estos sesgos, promoviendo un enfoque educativo que garantice el respeto y la equidad dentro y fuera del aula. Para lograrlo, es necesario el apoyo de la comunidad educativa en su conjunto, asegurando que las instituciones y los actores involucrados trabajen en la consolidación de un modelo pedagógico basado en la inclusión y la justicia social.

Incluso en el nivel de educación superior, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe fundamentarse en principios como la justicia, la solidaridad y el reconocimiento positivo de la diversidad cultural. Es imprescindible que el estudiantado desarrolle una actitud reflexiva que le permita cuestionar sus propios estereotipos y sesgos, promoviendo así una visión más crítica y abierta del mundo (San Pedro y López, 2017, p. 118).

Durante la infancia y la adolescencia se consolidan muchas de las actitudes y valores que influirán en la vida adulta, incluyendo la posibilidad de internalizar prejuicios y prácticas discriminatorias. A pesar de la conciencia social sobre la

necesidad de erradicar estos comportamientos, algunos persisten en el tiempo. En este sentido, los docentes que ejercitan la empatía mediante el análisis de contextos históricos diversos están mejor preparados para identificar, cuestionar y transformar representaciones sociales excluyentes. La empatía en el docente no implica necesariamente compartir o justificar determinadas creencias o ideologías, sino comprenderlas en su contexto y evitar la emisión de juicios de valor apresurados. La enseñanza debe entonces considerarse una fase sustancial en la formación de una ciudadanía crítica y tolerante, ya que impulsa el reconocimiento y valoración de otras sociedades, especialmente aquellas con las que no se comparten elementos como el idioma, la religión o las costumbres. Analizar la labor docente con una mirada en el desarrollo de la empatía, tolerancia y cultura de paz permite reducir la desconfianza y previniendo la reproducción de prejuicios. A través de este enfoque, la puede convertirse en una herramienta poderosa para fomentar el respeto, la inclusión y el entendimiento intercultural.

Conclusiones

Reflexionar sobre las deficiencias del sistema educativo mexicano, es importante para alcanzar una mejora constante de la situación social actual. En especial ante la amenaza de la violencia y la descomposición social causada por el individualismo y la competitividad global impuesta por el modelo capitalista. Es entonces que desde las humanidades y ciencias sociales este artículo propone desarrollar un modelo centrado en la capacitación integral de los docentes recién ingresados al servicio.

En el contexto post-pandémico, se destaca la relevancia de este enfoque, pues la crisis sanitaria mundial profundizó fallas estructurales como la excesiva estandarización y la desconexión de los métodos tradicionales y las necesidades de los estudiantes. La pandemia obligó a los educadores a adaptarse en entornos híbridos y virtuales, mostrando que la formación docente debe integrar habilidades pedagógicas, socioemocionales y éticas para enfrentar un mundo incierto.

La educación actual, centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento y la memorización, limita el desarrollo de habilidades cognitivas profundas. Durante la pandemia, la enseñanza virtual acentuó estos enfoques mecanicistas. En respuesta, se aboga por un modelo educativo activo y reflexivo que fomente el pensamiento crítico, la investigación y el desarrollo del conocimiento. Este enfoque es esencial en un mundo cambiante, donde la adaptación y la autonomía intelectual son cruciales.

La creciente diversidad en las aulas, exacerbada por los efectos sociales y económicos de la pandemia, requiere enfoques pedagógicos diferenciados que atiendan las realidades individuales de los estudiantes. Los docentes deben diseñar estrategias inclusivas que promuevan la participación activa, reconociendo que no hay una única forma de aprender, sino múltiples caminos que deben ser atendidos con empatía.

El papel del docente debe ir más allá de la transmisión de

contenidos, actuando como mediador activo en el proceso de aprendizaje. Los educadores deben ser conscientes de las diversas fases cognitivas de los estudiantes y diseñar estrategias que fomenten el interés y la reflexión. Además, la formación docente debe incluir herramientas para identificar y cuestionar prejuicios, promoviendo una educación basada en el respeto, la inclusión y la equidad.

En un contexto global polarizado, se subraya la importancia de integrar valores como la empatía y la tolerancia en la enseñanza. Estos valores son fundamentales para construir una sociedad más justa y respetuosa de la diversidad. La educación debe formar ciudadanos críticos y solidarios, capaces de promover la comprensión intercultural y la cohesión social. Finalmente, la función transformadora de

la educación resulta de su contribución no solo al desarrollo intelectual de los estudiantes, sino también a la reconstrucción social, económica y cultural. Los docentes deben adoptar un enfoque pedagógico flexible, inclusivo, empático y crítico, capacitando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo interconectado y diverso.

Contribuciones de autoría

Manuel Alejandro Hernández: conceptualización, curación, metodología, análisis, escritura inicial, escritura final.

Ernesto Gerardo Castellanos Silva: curación, metodología, análisis, escritura inicial, escritura final.

Karla Isabel Arceo Ayon: curación, metodología, análisis, escritura inicial, escritura final.

Referencias

- Ausubel, D. P. (2000). *La enseñanza de la comprensión significativa*. McGraw-Hill.
- Bazán Gayoso, E. (2023). La trascendencia en la formación integral del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 35-49. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2080>
- Bruner, J. (1997). *La educación como proceso*. Editorial Morata.
- Carril Merino, M., Sánchez-Agustí, M., & Miguel-Revilla, D. (2018). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 47(2), 221-228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395866>
- Ceballos García, B. (2021). Hacia una educación significativa: La importancia de la reflexión y la autonomía intelectual. *Producción Científica*, 12(4), 112-127. <https://produccioncientificuluz.org/index.php/encuentro/article/view/1172>
- Díaz-Carranza, S. (2024). Replantear la evaluación docente: Hacia un modelo formativo que fortalezca la calidad de la educación en México. *Revista Multidisciplinaria de Ciencia Básica, Humanidades, Arte y Educación*, 2(8), 40-46. <https://www.mjshae.org/2024/10/replantear-la-evaluacion-docente-hacia.html>
- Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Espinosa Jaimes, A. D. C. (2019). Aproximaciones teóricas para la formación docente en competencias socioemocionales. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (10), 9-21. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/79>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589012>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (30ª ed.)*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Jimeno, J. (2020). El maestro en la sociedad del conocimiento: *Una reflexión sobre el papel docente en la educación contemporánea*. Editorial Graó.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: *Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Gómez, I. (2024). Educación emocional: clave para un aprendizaje integral. *In & Out*. <https://www.edelvivesinout.com/2024/11/25/educacion-emocional-clave-para-un-aprendizaje-integral/>
- Hattie, J. (2018). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Hegel, G. W. F. (1807). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Huerta Rivero, M. E. (2019). Educación emocional en clave de integración: Una aportación a la innovación educativa. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (27). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1681>
- Loneragan, B. (1988). *Método en Teología*. Ediciones Sígueme.
- Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz Ortega, A. (2024). La importancia de la educación emocional en la práctica pedagógica. *Educa en Málaga*. <https://educanamalaga.com/2024/03/25/la-importancia-de-la-educacion-emocional-en-la-practica-pedagogica/>
- Operti, R. (2024). Tenemos un sistema educativo con actores crispados en discusiones ideológicas. *El País*. <https://elpais.com/america-futura/2024-09-06/renato-operti-tenemos-un-sistema-educativo-con-actores-crispados-en-discusiones-ideologicas.html>
- Pacheco Cámara, M. L. del C., Ibarra Bocardo, I., Iñiguez Galindo, M. E., Lee García, H., & Sánchez Sánchez, C. V. (2020). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, 19(6).
- Perrenoud, P. (2007). *Construir competencias desde la escuela*. Editorial Graó.
- Piaget, J. (1972). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. OCDE.
- San Pedro, M., & López, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: Estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación*, 2(12), 116-128. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.150>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Tomlinson, C. A. (2021). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.)*. ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yela Pantoja, L. Y. (2021). Las competencias emocionales en la formación del profesorado. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (13), 134-146. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/45>