

## HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES DE EDUCACIÓN RURAL

**Johnny Arango Mejía<sup>1</sup>**

espartajam@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0007-6382-396X>

**Estudiante de Doctorado en Educación**

**Instituto Pedagógico Rural**

**"Gervasio Rubio" (IPRGR)**

Venezuela

**Recibido 15/05/2025**

**Aprobado: 17/06/2025**

### RESUMEN

Los docentes rurales enfrentan diversas dificultades, algunas hacen parte de las condiciones connaturales al sistema educativo colombiano, pero otras están en correspondencia a las particularidades de un contexto rural que presenta desafíos característicos de estos territorios, tales como; largos recorridos por vías accidentadas, altas expectativas por parte de los padres de familia, intermitencia en el servicio educativo por condiciones geográficas y climáticas que limita el impacto de las actividades formativas, padres de familia que atienden solicitudes de manera intermitente y jornadas que involucran permanecer la mayor parte del tiempo fuera del hogar. Este tipo de situaciones generan una presión emocional y psicológica sobre el docente rural, por lo tanto, se hace imperativo reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales (HSE) para mantener un equilibrio entre los espacios laborales, personales y familiares. Para tal fin, se desarrolló una investigación en el campo cualitativo, bajo un enfoque argumentativo y haciendo uso de la técnica de análisis documental, para sustentar un constructo teórico sobre la importancia de fortalecer

<sup>1</sup> Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación. Línea de Investigación: Educación y nueva ruralidad.

habilidades que le permitan al docente enfrentar los desafíos que son comunes en los entornos rurales.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, contexto rural y docente rural.

## SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN RURAL EDUCATION TEACHERS

### ABSTRACT

Rural teachers face various difficulties. Some are inherent to the Colombian education system, but others are due to the specific characteristics of a rural context that presents challenges characteristic of these territories, such as long commutes over rough roads, high expectations from parents, intermittent educational services due to geographic and climatic conditions that limit the impact of educational activities, parents who respond intermittently to requests, and work schedules that require them to spend most of their time away from home. These situations generate emotional and psychological pressure on rural teachers. Therefore, it is imperative to recognize the importance of socio-emotional skills (SESS) to maintain a balance between work, personal, and family life. To this end, a qualitative research study was conducted using an argumentative approach and documentary analysis to support a theoretical construct on the importance of strengthening skills that allow teachers to face the challenges common in rural settings.

**Keywords:** inclusive education, sustainable, students, cognitive disability.

## INTRODUCCIÓN

La educación rural en Colombia tiene que enfrentar diferentes desafíos; desde la lejanía de los centros educativos, las dificultades en el desplazamiento de los estudiantes, la falta de recursos, hasta la dependencia de servicios fundamentales como la alimentación y el transporte, que generalmente se prestan de manera inconsistente. Sumado a lo anterior como afirma Bonilla y Rodríguez (2018) hay que tener presente la falta de infraestructura, material didáctico limitado, acceso restringido a nuevas tecnologías y hasta las dificultades económicas de las poblaciones campesinas. Sin ignorar los desafíos humanos, éticos y morales que se presentan en el aula. A pesar de estas condiciones, la exigencia en la calidad educativa para las instituciones y sus docentes es igual que en cualquier otro lugar del país.

Para enfrentar los desafíos anteriores el docente requiere reconocer la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales para atender las múltiples necesidades de los escenarios rurales. Las HSE son definidas por Benítez, Roa, C, Roa, A, y Martínez (2024) como capacidades que fortalecen el crecimiento profesional y personal, las cuales se desarrollan a lo largo de la vida en diferentes contextos sociales. Por lo tanto, tienen todo el potencial de ser adquiridas en cualquier momento y promovidas como parte de la idiosincrasia y carácter de una persona.

Estas habilidades no son cognitivas, que tienden a demostrar la competencia de una persona en un campo técnico en particular, pero si las acompañan, van de la mano,

pues como afirman Cedeño et al. (2022) son habilidades de la vida, comportamientos que se aprenden para relacionarse adecuadamente con los demás, que en otros términos potencian las condiciones que le permiten a las personas adaptarse a circunstancias sociales. En consecuencia, este tipo de habilidades tienen presentes aspectos éticos, morales, emocionales y afectivos que expresan la forma de ser de un individuo y que le ayudan a hacer una lectura amplia de los contextos sociales. En términos de Cedeño et al. (2022) es el ejercicio saludable de las relaciones sociales.

En los espacios laborales no solo importa el rendimiento técnico de una persona, sino también principios éticos y morales, que hilvana las relaciones con los demás, como aseveran Cedeño et al. (2022), estos principios son competencias que las personas desarrollan en diferentes contextos; laboral social, familiar y escolar, y ayudan a organizar las actividades humanas, a través de la práctica de valores como el respeto, la responsabilidad y la puntualidad, inherentes a HSE como la resiliencia, la resolución de problemas, la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

Dicho en otros términos no se reconoce solamente al docente más inteligente, más audaz, más rápido, sino también al que soluciona problemas de manera pacífica, al que atiende respetuosamente a los demás, al que se comunica asertivamente con otras personas y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones. Este tipo de habilidades las tienen todos, pero no desarrolladas en igualdad de condiciones, todo depende de las experiencias personales de cada docente y las habilidades que fueron necesarias para tener éxito en sus ambientes sociales cotidianos. El hecho es que en

aula se hace imperativo contar con HSE, como requisito para el desarrollo de espacios sociales saludables entre docentes y estudiantes.

Por ende, en el campo educativo las habilidades socioemocionales son fundamentales, teniendo en cuenta que los docentes trabajan con otras personas y se relacionan con individuos completamente diferentes a ellos. Los estudiantes presentan retos que el docente tiene que atender, conflictos que debe de solucionar y estados de ánimo que debe de gestionar, ello obliga al educador a tener un sistema emocional y afectivo eficiente para atender los desafíos de su actividad diaria. Cabe recordar, como sostienen Cedeño et al. (2022) que la escuela es el espacio para aprender a convivir, para crear relaciones sociales positivas, que posteriormente influirá en la adaptación social, emocional y académica de los involucrados.

Con relación a lo expuesto, este artículo pretende desarrollar una investigación en el campo de la formación del docente rural, bajo un método argumentativo, que según Toulmin (1958) busca "persuadir o convencer a través de razones fundamentadas y organizadas lógicamente" (p. 20), lo que generaría un constructo teórico sobre las oportunidades para el docente rural de asumir un compromiso ineludible con su formación personal, el desarrollo de habilidades sociales, su adaptación al entorno, el autoconocimiento, la toma de decisiones y la apertura, como entendimiento de los sentimientos y emociones de sus estudiantes, padre y pares académicos.

## HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN DOCENTES RURALES

Enseñar en las zonas rurales no es una tarea fácil. El ejercicio docente se hace en medio de una multitud de dificultades que no solo están relacionadas con las condiciones geográficas del territorio colombiano, sino también con situaciones que hacen parte de los problemas estructurales que tiene el sistema educativo en general.

Gaviria (2017) describe la:

Dificultad que implica llegar a la escuela, con una violencia que aún persiste y territorios libres para explotaciones mineras; con una gran carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos, con todo eso, la política educativa rural no es pertinente. (p.56)

Lo anterior, indica que es ineludible la participación del estado con inversión exponencial y gradual para ir reduciendo la brecha educativa entre el campo y la ciudad, en medio de condiciones especiales donde confluyen fenómenos geográficos, culturales, políticos y económicos. Pero también es responsabilidad de la escuela hacer lectura de estos fenómenos, tanto para atender las necesidades particulares de estas comunidades, como para ofrecer herramientas éticas y morales que resuelvan los conflictos propios de estas dinámicas tan complejas.

Díaz Jurado, E. C., y Gómez Ortiz, M. (2021) señalan problemas estructurales de las zonas rurales del país. En primer lugar consideran que las circunstancias que afectan el acceso a una educación de calidad está dado “en términos sociales, económicos y

políticos” (p. 17). Lo que indica que la educación rural padece de una realidad sistémica y estructural. Las condiciones del contexto determinan la calidad del servicio educativo, entre menos disposición política, y sin la proliferación de proyectos y programas, es imposible responder a las necesidades del entorno y crear circuitos económicos sostenibles que generen riqueza en los territorios rurales. En estas condiciones el servicio educativo jamás gozará de participación y apoyo político, y no será tenido en cuenta como el enlace de los proyectos comunitarios.

De igual forma Díaz Jurado, E. C., y Gómez Ortiz, M. (2021) afirman “que las inversiones a la educación son dependientes de las iniciativas de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) dejando desatendida gran parte de la población rural, pues la prioridad son los estudiantes urbanos” (p. 18). Por lo tanto, se tienen zonas rurales con instituciones educativas y territorios pesimamente financiados, que no son prioridad estatal y regional, lo que limita el acceso a tecnología de primer nivel, tales como salas de sistemas, tablets, conexión a internet y material didáctico actualizado.

Además, la falta de inversión afecta a las zonas rurales en general, y por ende a la calidad de vida de sus habitantes. En estas condiciones se tienen vías de acceso deterioradas, afectadas por la erosión, el desbordamiento de ríos y cañadas y la falta de mantenimiento, lo que hace que el desplazamiento a los colegios rurales se dé en circunstancias complicadas. En medio de estas condiciones los estudiantes y docentes caminan largas jornadas para llegar a la escuela, se levantan antes del amanecer y

tienen que recorrer caminos peligrosos. Esta rutina se repite diariamente, tal como lo describe Gaviria (2017).

Aunque se ha tenido avances muy importantes en la prestación del servicio educativo, como el caso de la implementación de modelos educativos concebidos para estos territorios, como la Escuela Nueva, o así lo afirma Gaviria (2017), es indudable que los docentes tienen que sortear los vacíos sistémicos que aún tiene la aplicación de estos modelos y construir mediaciones pedagógicas que estén comprometidas con el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Por ende, los docentes rurales tienen que enfrentar los mismos problemas de aula de las zonas urbanas, pero con otros agravantes que dificultan un poco más su labor, como zonas de difícil acceso que no compensan la bonificación económica que se recibe, intermitencia en la prestación del servicio educativo que minimiza los espacios para construir procesos significativos con los estudiantes, recursos limitados, comunidades que esperan más de lo que el docente puede ofrecer y la ineficiencia normal que tiene cada persona para separar la vida personal de la laboral.

Por lo tanto, el docente tiene que hacer frente a una doble realidad. Por un lado, debe asumir el rol de gestor social en comunidades que no solamente están distanciadas de las zonas urbanas, sino que también, en casos especiales se hayan olvidadas por las políticas estatales. Y por otra parte, el profesional de la educación debe impedir que los desafíos que se le presentan diariamente, y que son inherentes a los territorios rurales, terminen afectando su estabilidad emocional y psicológica. En ese orden de ideas, el

docente tiene que armarse de capacidades que hagan más significativa su labor y le permita mantener el equilibrio entre lo laboral y lo personal, es decir, armarse de habilidades socioemocionales.

Para seguirse aproximarse a un entendimiento más claro sobre las habilidades socioemocionales, Bisquerra (2020) las dimensiona, como aquellas que ayudan a gestionar las propias emociones, a ser empático, responsable y facilita el éxito social, laboral y personal. En este contexto se destacan las siguientes; autorregulación, autoconocimiento, automotivación, empatía, asertividad, conciencia social, conciencia social, negociación, cooperación, resiliencia, liderazgo, confianza en sí mismo, evaluación de riesgos.

En efecto, Bizquerra y García (2018) diagnostican que existe una clara necesidad de que el docente esté formado en HSE que le ayuden a enfrentar las múltiples realidades que se le presentan en el aula, pero también fuera de ella. Cortese, M y Mayer, R (2024) citando a la UNESCO afirman que estas habilidades comprenden una serie de capacidades desarrolladas a lo largo de la vida y le ayudan a cada persona a entender sus pensamientos, conductas y emociones, como también conectarse con las de los otros. Igualmente, Díaz, S., y Cárdenas, R. (2022) las define “como el conjunto de hábitos, pensamientos y emociones que facilitan las relaciones con los demás, a través de la exteriorización idónea de emociones y su correlativa asertividad.” (p. 1)

Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento, se puede entender las habilidades socioemocionales como la correlación de una diversidad de capacidades que tienden a expresarse en cualquier momento. Entre ellas se destacan la empatía, la autorregulación, la conciencia social, la autoconciencia, la inteligencia emocional, entre otras. Por ende, hay que considerarlas en términos de Ospina (2022) como una “mistura intrincada de competencias esenciales que abarcan, desde la comprensión y expresión efectiva de las emociones hasta la promoción de la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones acertadas” (p. 55).

Por tal razón, estas tienen correspondencia con la actitud que asume una persona frente a una situación específica, por lo tanto, es una condición reactiva que se despierta en el ser humano pero que tiene su origen en un conjunto de creencias que la persona ha interiorizado y naturalizado a lo largo de su vida. Como tal, no son extrañas para los docentes, sean urbanos o rurales, y es incuestionable su facilidad para entenderlas por parte de los profesionales en la educación, pues es indudable que las han exteriorizado en algún momento de su vida, pero ese no es el desafío, pues su entendimiento no garantiza su práctica continua.

**Figura 1:** Relación directa entre el contexto rural, sus desafíos y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.



Nota: Esquema de autoría propia.

Desde el esquema estas habilidades se desarrollan de manera natural como respuesta a los desafíos del entorno. Por lo tanto, en cualquier espacio social, siempre interviene una habilidad. Como tal, no son extrañas para los docentes, son el resultado de la interacción con los demás y de la manera en la que reaccionan ante todo tipo de situaciones. Para el docente rural su entorno está plagado de múltiples experiencias; el contexto, los padres de familia, pares académicos, estudiantes y comunidad educativa en general. Los desafíos naturales de los entornos rurales estimulan el desarrollo de las HSE, entre más retador es un entorno más obligado está el docente de desarrollar un sistema de defensa emocional para tener éxito en sus actividades diarias.

Pero el docente rural no tiene que esperar que aparezca un desafío; ya sea un conflicto o una actividad comunitaria para hacer uso de estas habilidades. Para Aragundi-

Valle, R., y Game-Varas, C. (2023) cada docente demuestra este tipo de habilidades cuando tiene “una buena interacción con su grupo, regulación de sus emociones, seguridad en su exposición, entusiasmo, buen humor, comunicación efectiva” (p. 7). Por ende, estas se dan de manera espontánea y connatural a los espacios sociales, en este caso, el aula, llena de relaciones, de interacción entre docente y estudiantes y de una obligada acción constructiva por parte de estas personas para hacer del aula un espacio de aprendizaje, de paz y armonía.

De la misma manera Aragundi-Valle, R., y Game-Varas, C. (2023) aducen que cuando los docentes utilizan habilidades socioemocionales en el aula impactan de manera positiva los procesos pedagógicos y mejoran aspectos en el aula como la atención, la responsabilidad el compromiso y el interés para aprender, por lo que no solo se beneficia el ambiente en el aula sino también el desempeño académico de los estudiantes. En estas condiciones no es extraño, como aseveran Aragundi-Valle, R., & Game-Varas, C. (2023) que los docentes, desde su experiencia en el aula, reconozcan la importancia de habilidades socioemocionales como “el autocontrol, empatía, poseer confianza en sí mismo, asertividad, resolución de conflictos, trabajo colaborativo, perseverancia y mantenerse motivado.” (p. 9), en definitiva, tener una actitud proactiva y positiva.

En el caso de la zona rurales tener una actitud positiva hacia los estudiantes es fundamental, porque estos están afectados por una variedad muy amplia de circunstancias. Muchos de ellos caminan durante horas lo que hace que lleguen

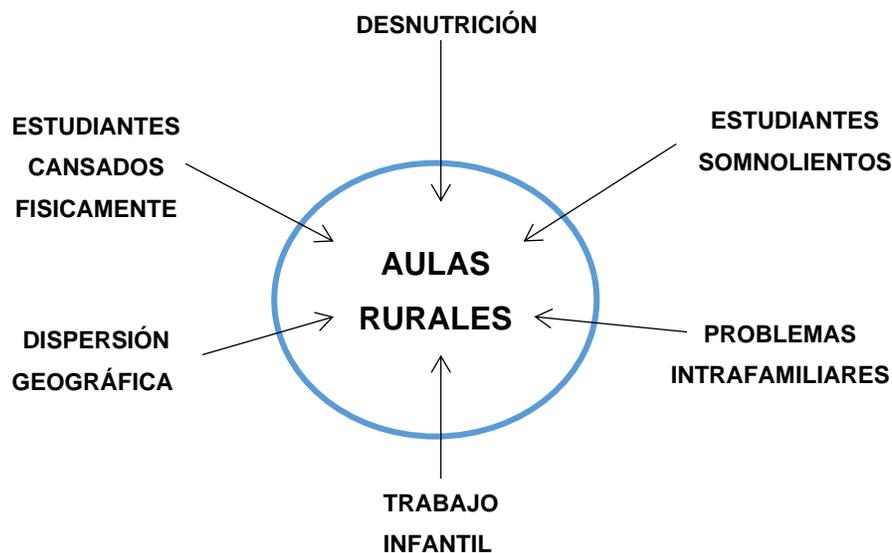
cansados a las instituciones educativas, otros tienen que levantarse a tempranas horas de la mañana para ayudar con las labores del hogar y posteriormente dirigirse al colegio, por lo cual llegan físicamente agotados. Y otros estudiantes van al colegio mal alimentados. Como afirma ICFBF (2018) el 40 % de los niños campesinos en Colombia, tienen serios problemas de desnutrición.

Sumado a lo anterior, Otero, J. y Rojas, P. (2019) aseveran que "el 32% de los adolescentes en zonas rurales abandonan la escuela para contribuir económicamente a sus hogares" (p 56), lo que implica que estos jóvenes tengan responsabilidades económicas desde tempranas edades y estén involucrados en los circuitos productivos de los territorios. De esta manera, la educación no se les presenta como una herramienta para crear proyectos de vida sostenibles, sino más bien un espacio de la vida donde son menos productivos desde un punto de vista económico. Además, muchos de ellos no cuentan con un acompañamiento de calidad en sus tareas escolares, pues según el DANE (2020) el 45% de los padres de familias campesinas no terminaron sus estudios de secundarios.

Todas estas condiciones deben de ser tenidas en cuenta por los docentes rurales y mediar entre la los fines educativos y la posible deserción escolar, o al menos, mitigar el bajo rendimiento académico en los jóvenes del campo. Por lo tanto, una recepción amigable por parte del docente hacia los estudiantes es fundamental para mejorar la predisposición del educando hacia las actividades formativas. Cabe recordar, como afirman Benítez et al. (2024) "el desarrollo de las HSE en la educación no solo beneficia

a los estudiantes individualmente, sino que también forma ciudadanos y profesionales competentes y resilientes.” (p. 3).

**Figura 2:** Factores del contexto rural que influyen en las dinámicas del aula.



Nota: Esquema de autoría propia.

Estos estudiantes desbordan los estados de ánimo del aula como consecuencia de las condiciones particulares de cada uno. Le corresponde al docente no sólo gestionar sus emociones sino también aportar para que los demás sobrelleven las suyas. Esto hace que las aulas se puedan transformar en ambientes pesados y de altos niveles de estrés para los docentes. En una investigación desarrollada por Matabanchoy et al. (2020) sobre el estrés laboral en docentes de un centro educativo rural del departamento de Pasto, señala una relación directa entre el contexto y las características

psicológicas de los docentes rurales. De esta manera, elementos relacionados con actividades cotidianas de aula generan aumento en los niveles de ansiedad y preocupación.

Por lo tanto, parece claro que los entornos rurales son activadores de estrés y hasta la actividad más rutinaria trae consigo una carga emocional que a veces desborda la paciencia y el autocontrol del docente. La jornada laboral se ha transformado en una fuente de incomodidad en las zonas rurales. Una investigación desarrollada por Arenas, M. A., y Ortega, Y. D. J. (2021) acerca del estrés laboral en docentes rurales de una institución educativa del departamento de Bolívar, constató que una la tercera parte de los encuestados trabajan más de 8 horas, y sus responsabilidades laborales se extienden a los espacios familiares y personales. Incluso cuando se está en los momentos de descanso, recurrentemente el docente está pensando en tareas propias de su trabajo, lo que limita el tiempo de descanso real.

Lo anterior es real, las obligaciones laborales trascienden las familiares, y el docente permanece conectado con su labor, fuera de su horario trabajo. Este tiempo dedicado directa e indirectamente al trabajo es producto de las condiciones propias del contexto rural. Mientras muchos docentes en las zonas urbanas viven cerca de los colegios, en el campo tienen tomar un transporte a tempranas horas de la mañana e incluso caminar largas horas para llegar a su colegio o a alguna de sus sedes. Estos desplazamientos que no hacen parte de la jornada escolar y laboral, obliga al docente rural a permanecer la mayor parte del día fuera el hogar. Citando nuevamente a

Matabanchoy et al. (2020) aseveran que los docentes rurales se están quedando sin un escape emocional como la familia o los amigos, o de un entorno seguro, como consecuencia de las distancias entre el hogar de los docentes y los centros educativos.

Otro aspecto que es interesante remarcar de la investigación de Arenas, M. A., y Ortega, Y. D. J. (2021) es la imposibilidad de reconciliar los espacios laborales de los personales. Los docentes en sus espacios libres tienen una rutina clara, con momentos específicos para alimentarse y con actividades organizadas en correspondencia a sus necesidades. Este sistema no aplica para el horario laboral, y menos cuando se hace necesario largos desplazamientos. Como resultado los docentes están en un alto riesgo de generar enfermedades digestivas como consecuencia de malos hábitos alimenticios, alteraciones del sueño, producto de los pocos momentos de descanso, lo que agudiza la aparición de episodios estresantes.

Lo anterior demuestra que los determinantes externos que impactan de manera negativa el equilibrio emocional del docente se presentan de múltiples maneras y que están relacionados directamente con su actividad laboral. En consecuencia, si el docente no tiene un sistema emocional fuerte que le permita atender eficientemente los desafíos de su trabajo, se haya proclive, no solo de desmejorar su rendimiento laboral, sino también su calidad de vida. Dicho en otros, términos, algunos docentes pueden asumir su trabajo, más como una amenaza que una oportunidad.

Sentirse amenazado por entornos conflictivos es algo normal, el problema con la labor docente es que los elementos de su entorno siempre exponen un riesgo, como

resultado de la inevitable convivencia con otras personas. Por eso, el docente rural requiere de un sistema afectivo o marco integral de reacciones conocidas como habilidades socioemocionales (HSE) para enfrentar estos espacios disruptivos y sacarle el mayor provecho. Los beneficios de este sistema para los docentes son evidentes, según Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2023) reporta un 37% menos en los niveles de estrés. Para Hagenauer, G., Hascher, T., y Volet, S. E. (2022) se incrementa en un 42% la posibilidad de permanecer en el sector educativo y para Brackets et al. (2021) "los docentes muestran mayor capacidad para resolver conflictos institucionales" (p. 112). Cada una de ellas arma al docente rural de herramientas emocionales que le permiten actuar bajo criterio éticos y morales.

A continuación, se pasará a abordar a aquellas HSE que desde este artículo se consideran las más importantes. Como tal no existe una jerarquía, pero la ausencia de alguna impide una mejor adaptación del docente a los entornos sociales y le genera experiencias traumatizantes. Específicamente en el aula, según Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009) los docentes tienden a verse involucrados en mayores conflictos, se les dificulta resolver problemas disciplinarios y no disponer de herramientas suficientes para fomentar ambientes de respeto.

Entrando en materia, el autoconocimiento es la habilidad que abre paso a las demás. Esta se puede entender como una reflexión personal e introspectiva que hace cada docente, tanto de su quehacer pedagógico, como de sus "pensamientos, sentimientos, comportamientos fortalezas y debilidades" (p. 18) como aseveran

Goleman, D., Kaplan, R. S., y David, S. (2019) y que se identifican en la personalidad de un individuo. Con esta el docente rural reconoce el impacto que tienen sus acciones y actitudes. Teniendo en cuenta que en las comunidades el docente es un referente social, el autoconocimiento le provee de recursos para actuar en correspondencia con las expectativas de los demás, especialmente de los padres de familia y estudiantes.

De manera comparativa al autoconocimiento, se hace presente la autorregulación, la cual es caracterizada por Schunk, D. H., y Greene, J. A. (2018) como una construcción multidimensional, que globaliza aspectos conductuales, emocionales y cognitivos, bajo un proceso en el que se planea, se especifican criterios y se autoevalúa. Lo anterior es completado por Zimmerman, B. J. (2013) quien define esta habilidad como una herramienta para gestionar las emociones, los comportamientos y los pensamientos en pro de objetivos específicos. Por ende, la autorregulación en el docente rural le ayuda a administrar sus estados de ánimo con relación al entorno y articular comportamientos y actitudes que estén orientados a resolver problemas reales, atendiendo no solo las necesidades de los estudiantes y padres de familia, sino también las propias

Otro aspecto que hay que destacar de la autorregulación está en elegir el momento correcto para desfogar las emociones y poder relacionar cada estado de ánimo con su situación particular y su reacción desencadenante. Para ello, el docente rural no requiere tener absoluto dominio de sus emociones, sino exteriorizarlos con respeto y convencido de que cada uno de sus actos le son propios, y como manifiesta Vives et al.

(2014), en estos casos, la autorregulación es la expresión de la autonomía que tiene cada persona bajo el manejo de sus habilidades blandas.

Otra habilidad en la que hay que enfatizar es la inteligencia emocional, que como afirma Gutiérrez, A. M., y Buitrago, S. J. (2019) es la capacidad de gestionar las emociones, reconocerlas, darles un principio ético y que sirvan de base para construir ambientes de paz y armonía, en otro términos, tener inteligencia emocional para gestionar los estados de ánimo, regular comportamientos impulsivos y minimizar los conflictos que son consecuencia de la ira, la frustración y la agresividad, que tienden a desencadenarse en espacios sociales de altos estímulos emocionales, como es el caso de los ambientes escolares.

Incluso la inteligencia emocional desarrolla otras habilidades que mejoran las complicadas relaciones entre el docente y el contexto rural. Estas están en concordancia con lo señalado por Cortese, M y Mayer, R (2024), al afirmar que con la inteligencia emocional se hace presente “la adaptación a los cambios, la resolución de los problemas y el establecimiento de vínculos más sanos con los demás” (p. 18). Incluso Garzón (2015) destaca la relevancia de promover un sistema educativo que se base en el reconocimiento de emociones como la tristeza, la melancolía y la ira, con el fin de desarrollar estrategias de autorregulación. Considerando que las aulas de clases rurales son multigrado, es decir, allí conviven jóvenes y niños de diferentes edades, se hace imprescindible contar con herramientas afectivas que ayuden al docente a acercarse emocionalmente a crear estudiantes y crear ambientes de confianza.

Lo anterior es otro aspecto que se destaca en la inteligencia emocional. Cortese, M y Mayer, R (2024) citando a la UNESCO, lo reconoce como la capacidad de conectarse con los sentimientos y las emociones de los demás, sin ponerse en el lugar de un juez, y más bien siendo capaz de experimentar una sensación de cercanía enlazando las emociones personales con las de la otra persona. Indudablemente esto solo se puede dar en entornos sociales donde las personas acostumbran a exteriorizar sus emociones, como sucede en los ambientes escolares, donde el contacto entre subjetividades, transversaliza las relaciones sociales de la comunidad.

Becker (2015) afirma que un docente emocionalmente saludable puede construir relaciones significativas con sus estudiantes y ayudar a gestionar los estados de ánimo de estos. Aunque las aulas rurales exhiben serias dificultades, debido a que en estas conviven estudiantes de diferentes edades y grados, también se pueden aprovechar algunas situaciones, que se presentan como oportunidad. Por situaciones del contexto estos estudiantes tienden a ser respetuosos, responsables y disciplinados, lo que le permite al docente orientar estos valores hacia las actividades académicas y formativas. Por lo tanto, ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones parte de unos insumos que ellos ya tienen. El reto está en hilvanar estos valores con proyectos de vida sostenibles, pues como afirma Bisquerra (2008), este tipo de ejercicios son fundamentales para la materialización de proyectos personales, incluso en la búsqueda de la felicidad individual y colectiva.

Otra habilidad socioemocional destacada es la empatía, entendida por Nuñez, et al. (2021) en su investigación, como la capacidad de estar en condiciones de ayudar y acompañar a otra persona, a través del reconocimiento de la situación ajena. Aunque puede sonar un término muy común en el discurso de un docente, su aplicación requiere que el educador reconozca al otro como un igual, que se presenta con sus miedos, con sus debilidades, pero también con sus fortalezas, y que ambos están en un espacio donde la colaboración y el trabajo en equipo se basan en la confianza.

Para Saltos et al. (2020) las:

Neuronas espejo son la base fisiológica de la empatía que se manifiestan a través de la necesidad de percibir, analizar y comprender las intenciones y emociones de nuestros pares. Además de la activación de estas neuronas, se hace uso de áreas prefrontales para razonar y determinar el porqué del estado emocional y conducta del otro (p. 7)

Por lo tanto, hay un componente biológico muy importante que predispone a cualquier persona a entender de alguna manera los sentimientos del otro. Para el docente el aula es un espacio de estimulación constante para su empatía, podría decirse que se pone a prueba constantemente. Por ende, como recomendación de Saltos, E. R. R., Martínez, M. E. M., y Gámez, M. R. (2020) la empatía tiene que ser asumida como “una de las capacidades que se desarrollan a lo largo de la vida de cada persona, siendo este un factor que influye en la relación con el otro” (p. 12). De manera práctica, para el educador rural es entender la situación particular de las personas con las que se relaciona, identificar que sus estudiantes de alguna manera ya están inmersos en las

dinámicas económicas y laborales del contexto y que al hacer parte de estos circuitos tienen que atender responsablemente el flujo económico que se genera en sus territorios.

Indudablemente la empatía debe de hacer parte del marco axiológico de los profesionales en la educación, y particularmente, en los docentes rurales, pues a sus aulas llegan estudiantes, no solo con unos componentes afectivos y emocionales cargados de sus experiencias y vivencias, sino también imbuidos por situaciones familiares, propias de un contexto donde el trabajo y las obligaciones son parte de las actividades diarias que atienden estos jóvenes. A diferencia de las zonas urbanas, los estudiantes del campo generalmente tienen que encargarse de las ocupaciones regulares de los hogares campesinos. Esto crea un imaginario diferente en estos jóvenes.

Incluso el docente también está inmerso en estos circuitos, de ahí que la escuela propenda por desarrollar habilidades técnicas para que estos jóvenes sean productivos en sus territorios. Para ello, el joven debe de asumir como significativo lo que se hace en el aula y que la identifique como un espacio normal dentro de sus actividades diarias y no como algo ajeno a su contexto. En este caso la empatía desde el aula se presenta como un elemento fundamental. Según Castellanos (2023) la empatía por parte del docente a la orientación sus conocimientos, tiende a impactar positivamente el interés de los estudiantes, lo cual lo cual favorece el progreso académico y social.

Indudablemente, el docente tiene que ajustar tanto su mediación pedagógica como la conexión emocional con sus estudiantes, vinculando el rol de estos jóvenes en

las comunidades con las características propias de su edad. Estas últimas, relacionadas con el juego, la diversión, la educación y las relaciones sociales, o citando a Nuñez et al. (2021) “que en la escuela se establezcan contextos positivos y seguros, que propendan por la felicidad, para lo cual, el desarrollo de la empatía se hace fundamental en la interacción, el aprendizaje, la comunicación y la convivencia” (p.78)

Como tal, la empatía es la apertura hacia los demás y al entorno. Este último, no se presenta como un territorio geográfico, sino como la articulación de las relaciones sociales entre una comunidad, por ende, lo que ocurre en este contexto es compromiso de todos, solo que al docente se le exige mayor conciencia social por el rol tan importante que desempeña dentro de las comunidades, como gestor, promotor y ejemplo a seguir. Díaz y Cárdenas (2022) afirman que “es importante el desarrollo de estas habilidades en el maestro, puesto que él se convierte en el ejemplo emocional de sus estudiantes, a partir de la forma en que exprese y oriente sus emociones.” (p. 3)

La conciencia social también es una habilidad connatural a la actividad docente, y aunque se presenta como un ejercicio que compromete a toda una comunidad, bajo el espectro del compromiso social, es innegable que el docente goza de una visión más aguda y según Campang E. (2018) está en condiciones de diferenciar entre lo bueno y lo malo, oponerse a la corrupción, al egoísmo, a la envidia y todo tipo de prejuicios que atentan contra el bienestar de los demás. Citando esta vez a Campang, E. (2018) esta “debe basarse en la convivencia social, con principios y valores que armonicen las actividades y comportamientos de la comunidad.” (p. 125)

El sistema educativo, la comunidad, pero también el sentido común les solicita a los docentes rurales hacer una lectura del contexto; determinar las necesidades de las personas, los intereses, las expectativas y los conflictos que allí se presentan, porque estos van a permear la relación con sus estudiantes, padres de familia y pares académicos. Y en correspondencia al “develamiento de las necesidades se va construyendo conciencia moral y social”, según Campang, E. (2018, p.128). Esto no significa que el docente cumpla las funciones de un juez, sino que debe de asumir un rol proactivo como generador de tejido social, a partir de la interiorización de las características particulares del contexto, y de allí, alimentar sus actividades diarias, pues como manifiesta Campang, E. (2018) “ser consciente, es tener facultades de realidades y de verdades para la vida con principios que guíen para el futuro. (p. 124).

Y expuestas algunas HSE queda como reto transformarlas en un ejercicio inherente al quehacer pedagógico del docente. Como afirma Calderón (2024) que aunque la teoría resalte la relevancia de estas habilidades y de practicarlas en los ambientes educativos, es obvio que hay que sopesar diversos óbices, como la ausencia de una formación idónea y la exigencia de abarcar un espectro profesional más amplio con un currículo oculto que regule las relaciones entre docentes y estudiantes. Por ende, según Santos (2010) se hace necesario que estas “jueguen un papel fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que la docencia “es un tejer y destejer incesante de emociones (p. 58).

De esta manera las habilidades socioemocionales benefician al docente, a los estudiantes, a los procesos formativos y al clima de aula. Por tal motivo, lo normal es que se promueva su inclusión en los currículos, tal como propone CASEL (2020), articulados en los planes de estudio, los proyectos pedagógicos y los temas transversales, ayudan a mejorar el rendimiento académico y a proyectar otro tipo y habilidades en los estudiantes como la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

En consecuencia, el desarrollo de las habilidades socioemocionales también son responsabilidad de los estudiantes. Lo que deben de hacer los docentes es promover espacios para que los estudiantes aprendan a través de sus acciones y la expresión de sus emociones, entendiendo que cada conflicto o error es una oportunidad para analizar sus implicaciones. Por ende, el estudiante aprende en y para el aula, con y desde sus emociones, en ese orden de ideas, para Yeager, D. S., y Dweck, C. S. (2012), los estudiantes, en estas condiciones son más competentes y muestran perseverancia y resistencia al fracaso.

Hay que empezar a desarrollar una cultura especializada en torno a las HSE, a formalizar su estudio y a construir marcos teóricos desde las Ciencias Sociales que indaguen, diagnostiquen y promuevan el conocimiento y la práctica de las HSE en todos los espacios sociales. En términos de Elias et al. (1997), las teorías facilitan una base conceptual y orienta la investigación la estructura de las intervenciones y la valoración de proyectos socioemocionales. Según Durlak et al. (2011) las intervenciones

fundamentadas en evidencias y teorías del desarrollo psicológico tienen altas tasas de probabilidad de mejorar las competencias emocionales y sociales.

Ya desde el aula existen insumos suficientes para construir teorías confiables, articulando las experiencias significativas de los docentes con la sistematización de los conocimientos, como afirma la OECD (2021) "los marcos teóricos en HSE permiten a los sistemas educativos establecer estándares claros para la evaluación y promoción de estas habilidades en las escuelas" (p.56). Lo anterior, con el propósito de proporcionar a los docentes, herramientas emocionales y afectivas para enfrentar las contingencias del aula. Ya no basta solamente la didáctica para el éxito de los procesos formativos y la profesionalización docente, se hace imperativo conocer desde el aula al ser humano, social y emocional que se relaciona en igualdad de condiciones con padres, pares educativos y estudiantes.

En los espacios escolares, las personas que intervienen en el aula son humanos filtrados por emociones y sentimientos, conocerlas, gestionarlas y promocionarlas de manera positiva, es rescatar los elementos fundamentales de la naturaleza humana. Por ende, un padre no es sólo un acudiente, un estudiante es más que recipiente de conocimiento y un docente no es sólo un profesional. Ambos aprenden juntos y se relacionan juntos. Y desde allí, tienen que aparecer teorías e investigaciones que involucre el conocimiento humano desde lo que es; es decir, social, emocional y afectivo, y de esta manera, proponer enfoques y modelos que trasciendan la didáctica, hacia una pedagogía más representativa de la naturaleza humana del docente.

## CONCLUSIONES

Para Cortese, M y Mayer, R (2024) las habilidades socioemocionales es un proceso que se extiende a lo largo de toda vida, y como los demás asuntos también se aprenden y se fortalecen en la práctica. Los espacios escolares son un escenario fructífero para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, teniendo en cuenta la variedad de situaciones y personas con las que interactúa diariamente un docente. Las zonas rurales son ricas en experiencias, pero también en desafíos que se despliegan en un amplio campo de relaciones sociales, culturales, políticas y económicas, y que hacen parte de la labor social del docente.

Por lo tanto, en la compleja realidad rural colombiana, fuera de las situaciones de aula, se presentan otras circunstancias que influyen directamente en la experiencia de vida que tiene el docente, tales como; circuitos económicos de participación obligatoria para los estudiantes y su respectiva flexibilización curricular que reduce las horas efectivas de clase, padres de familia que acatan de manera intermitente las solicitudes de las instituciones educativas, recorridos con largos desplazamientos por vías peligrosas, recursos limitados y una cultura campesina que se desenvuelve en relaciones sociales particulares. Estas situaciones fueron descritas por los informantes y se presenta como amenazas que directamente afectan la estabilidad emocional y la eficiencia laboral de los docentes rurales.

En consecuencia, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales son una oportunidad para los docentes rurales. Incluso, no solamente como herramientas para enfrentar los desafíos del contexto, sino también como una ventaja competitiva en el campo laboral y social. Que permite mejorar todas las dimensiones profesionales y humanas al promover la construcción de relaciones asertivas, la adaptación al medio, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la aceptación de la crítica, la proactividad y el conocimiento de la compleja realidad social, lo cual forma personas que innoven y transformen los escenarios familiares, sociales y personales, tal como afirma Jaramillo (2019).

En definitiva, las habilidades socioemocionales se presentan de manera natural y hacen parte de la personalidad de cada docente, y sí se puede promover su fortalecimiento, al reconocer las ventajas que estas tienen para mejorar la calidad de vida del educador, y más cuando el contexto presenta diversos desafíos, para los cuales, se requiere de habilidades que promuevan el trabajo colaborativo como mecanismo para enfrentar las adversidades del entorno. Como asevera Cortese, M y Mayer, R (2024) estas:

Favorecen el establecimiento de vínculos positivos entre pares y con otras personas. Lo que incentiva el compromiso y la participación en diversas instancias de interacción social y promueve el establecimiento de relaciones sanas y gratificantes a lo largo de la vida.” (p.18)

## REFERENCIAS

- Aragundi-Valle, R., & Game-Varas, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164.
- Arenas Martínez, M. A., & Ortega Ojeda, Y. D. J. (2021). Estrés laboral en docentes rurales en las instituciones educativas de Guataca sur del departamento de Bolívar y la Institución Educativa Forjadores de un mundo nuevo del departamento de Santander (Bachelor's thesis, Profesional en Gestión de Seguridad y la Salud Laboral).
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2021). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 56(2), 101-119.
- Benítez, P. A. A., Roa, C. H. O., Roa, A. F. B., & Martínez, Ó. M. L. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), e5-1.
- Bisquerra, Rafael 2008 Educación emocional. Desclee de Brower.
- Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado - Participación, Educación Emocional y Convivencia*, 5(8), 13-28.
- Bonilla, L. E., & Rodríguez, J. (2018). Educación rural en Colombia: Entre el abandono estatal y el rezago social. Universidad Pedagógica Nacional.
- Caldera, L. C. M., & Jara, L. E. H. (2023). Cualificación docente en habilidades blandas como factor de mejora de la gestión escolar en tres Instituciones Educativas Rurales de Montería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 9740-9752.
- Campang, E. (2018). Conciencia social y moral. *Revista centroamericana de ética* (enero-junio 2018), p. 120-144.
- Castellanos Díaz, M. J. (2023). La empatía del docente y sus implicaciones para las prácticas de aula. *Sistematización de una experiencia*. Universidad de La Salle

- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas, J. D. R., & Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y sociedad*, 14(4), 466-474.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas?*
- Cortese, M & Mayer, R (2024). ¿Qué entendemos por habilidades socioemocionales y cómo podemos promover su aprendizaje en la escuela? UNESCO.
- David, K., y Murphy, B. (2007). Interparental conflict and preschoolers' peer relations. The moderating roles of temperament and gender. *Social development*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00369>.
- Díaz Jurado, E. C., & Gómez Ortiz, M. (2021). Dificultades para el acceso a una educación de calidad en las zonas rurales de Colombia.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schillinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Inteligencia emocional docente y salud psicológica: Evidencias desde la psico neuroendocrinología. *Psicología Educativa*, 29 (2), 139-150.
- Jaramillo, A; Pinzón, C. & Riveros, E. (2019). Programa para el fortalecimiento de habilidades blandas en los docentes del colegio las Américas en Barrancabermeja-Colombia. . [Informe de práctica social, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Garzón, M. (2015). Maestros de corazón programa de competencias socioemocionales para docentes. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]
- Gaviria, J. A. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-62.

- Goleman, D., Kaplan, R. S., & David, S. (2019). Autoconciencia. Reverte-Management.
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2022). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline, and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 75-95.
- ICBF. (2018). *Informe nacional de nutrición infantil*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Matabanchoy, J. M., Paz, D., Tulcan, S. M. M., & Corrales, M. A. J. (2020). Estrés laboral en docentes de un Centro Educativo rural en Pasto. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(3), 19-28
- Moncada Cortés, L. C. (2019). Factores de riesgo psicosocial en docentes del sector rural en el municipio de Saboyá Boyacá
- Nuñez, F. A., Porras-Cruz, L. T., & Cárdenas-Soler, R. N. (2021). Empatía y educación en la infancia y la niñez: un estado actual de la cuestión. *Pensamiento y Acción*, (31), 74-90.
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing
- Ospina, José Fernando, Tobón, Gloria del Carmen, Montoya, Diana Marcela & Taborda, Javier.
- Otero, J. & Rojas, P. (2019). *Trabajo infantil y deserción escolar en zonas rurales*. Universidad Nacional.
- Salto, E. R. R., Martínez, M. E. M., & Gámez, M. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50.
- Santos, M. (2010). Envejecer en la enseñanza. En F. López (Dir.), *La salud física y emocional del profesorado* (pp. 55-62). Barcelona: Graó.

- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed.). Routledge.
- Toulmin, S. (1958). The Uses of Argument. Cambridge University Press.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruíz, M., & Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733231006.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314.
- Wang, H., Hall, N. C., y Taxer, J. L. (2019). Antecedents and Consequences of Teachers' Emotional Labor: a Systematic Review and Meta-analytic Investigation. *Educ Psychol Rev* 31, 663-698.
- Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-36). Springer.