

Educación socioemocional y toma de decisiones éticas en estudiantes universitarios mirada desde la formación jurídica

Education and ethical decision-making in university students insights from socio-emotional legal training

Lic. María del Cisne León Cordero. Doctoranda del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Loja, Ecuador. Código Postal: 110102.

Correo electrónico: cisneleon@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3820-1614>

Dr.C. Carmen Bárbara Reinoso Cápiro. Profesora Titular y Consultante y Dr. C. Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. La Habana, Cuba.

Correo electrónico: carmenreinosocapiro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1810-8522>

Reisner Jesús Ravelo Méndez. Docente e investigador social. Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: profe.reisner@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6455-5425>

Recibido: junio 2026

Aprobado: agosto 2026

RESUMEN

Este estudio se desarrolla en el contexto de la formación ética y profesional del estudiante de Derecho, con el objetivo principal de determinar si la intervención de la estrategia para la educación socioemocional despierta al menos la motivación inicial para incorporarla en los procesos dentro de la materia de Deontología jurídica que incluye al aprendizaje socioemocional como parte de la ética del abogado y describir los aprendizajes significativos reportados por los participantes. Se empleó un enfoque analítico-cuasi experimental de grupos no equivalentes, con medición pretest-postest y una fase cualitativa explicativa. La intervención consistió en seis talleres socioemocionales: tres de sensibilización y tres de ejecución, sustentados en las dimensiones cognitiva, actitudinal, comportamental y procedimental. Los resultados cuantitativos no mostraron variaciones estadísticamente

ABSTRACT

This study is developed in the context of the ethical and professional training of Law students, with the main objective of determining whether the intervention of the strategy for socio-emotional education awakens at least the initial motivation to incorporate it into the processes within the subject of Legal Deontology, including socio-emotional learning as part of the Lawyer's ethics, and to describe the significant learning experiences reported by the participants. An analytical quasi-experimental approach with nonequivalent groups was used, including pretest-posttest measurement and an explanatory qualitative phase. The intervention consisted of six socio-emotional workshops: three for sensitization and three for execution, supported by the cognitive, attitudinal, behavioral, and procedural dimensions.

significativas ($p > .05$), sin embargo, el análisis cualitativo evidenció un ambiente de aula más colaborativo y reflexivo, potenció la empatía y respeto durante los debates. Se concluye que la estrategia pedagógica despertó la motivación inicial, fortaleció la dimensión socioemocional y promovió un incremento en la conciencia emocional, potenciando el juicio moral y la sensibilidad ética de los estudiantes. La educación socioemocional representa un componente esencial para consolidar la formación ética en el ámbito jurídico, según resultados.

Palabras clave: emociones; ética profesional; formación jurídica; juicio moral; talleres

Quantitative results did not show statistically significant variations ($p > .05$); however, the qualitative analysis revealed a more collaborative and reflective classroom environment, enhancing empathy and respect during debates. It is concluded that the strategy awakened initial motivation, strengthened the socio-emotional dimension, and promoted an increase in emotional awareness, enhancing students' moral judgment and ethical sensitivity. Socio-emotional education represents an essential component for consolidating ethical training in the legal field, according to the results.

Keywords: emotions; professional ethics; moral judgment; legal training workshops

Introducción

En la última década, el ejercicio profesional del Derecho en América Latina ha experimentado un proceso de complejización derivado de la globalización de los mercados, la proliferación de conflictos transnacionales y el aumento de la exigencia pública respecto de la conducta ética de los operadores jurídicos. Se considera que, los casos de corrupción, litigios estratégicos y crisis de confianza en las instituciones evidencian que las decisiones puramente técnico-normativas resultan insuficientes cuando no se acompañan de un sustento socioemocional robusto. Resulta pertinente, por tanto, cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza del Derecho basados casi exclusivamente en la memorización de códigos y en el razonamiento lógico-deductivo, sin considerar la dimensión emocional del quehacer jurídico (Bisquerra, 2021).

La perspectiva de la Pedagogía socioemocional en Derecho se acerca a las intervenciones SEL en entornos universitarios muestran un efecto positivo pequeño-moderado ($d = 0,32$) sobre la conducta prosocial y la retención de contenidos disciplinarios (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016). La literatura sobre educación socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) sostiene que competencias como la empatía, la autorregulación y la toma de perspectiva optimizarían no solo el rendimiento académico sino también la conducta prosocial y el razonamiento moral (CASEL, 2020).

El SEL promueve la equidad y la excelencia educativas mediante alianzas auténticas entre la escuela, la familia y la comunidad, con el fin de establecer entornos y experiencias de aprendizaje, caracterizados por relaciones de confianza y colaboración, un currículo y una enseñanza rigurosos y significativos, y una evaluación continua. El SEL puede ayudar a abordar diversas formas de inequidad y empoderar a jóvenes y adultos para que cocreen escuelas prósperas y contribuyan a comunidades seguras, saludables y justas” (CASEL, 2020, p.1).

Sin embargo, gran parte de la evidencia empírica proviene de contextos de educación básica; en el ámbito de la formación jurídica universitaria los estudios siguen siendo escasos y fragmentarios. Esta laguna de conocimiento se hace patente en Ecuador, donde el currículo de las facultades de Derecho dedica menos de un 5 % de su carga horaria a

asignaturas con enfoque emocional o habilidades blandas (Consejo de Educación Superior, 2023).

El análisis teórico se articula en torno a tres ejes interrelacionados: (1) la educación socioemocional, (2) el desarrollo moral y (3) la pedagogía socioemocional en lo jurídico. La Educación socioemocional se sustenta, de acuerdo con Mayer y Salovey (1997). A su juicio, comprende cuatro habilidades: percibir emociones, facilitar el pensamiento emocional, comprender y regular emociones. Goleman (2015), por su parte, popularizó el modelo al diferenciar competencias personales (autoconciencia, autorregulación) y sociales (empatía, habilidades de relación).

Asimismo, Bar-On (2006) amplía la comprensión de la educación socioemocional al incluir componentes de adaptabilidad y estado de ánimo general, los cuales resultan críticos para que el universitario afronte entornos académicos inciertos y exigentes; de igual modo, Bisquerra (2021) subraya que la educación socioemocional, cuando se integra transversalmente en el currículo, mejora la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones fundamentadas en valores éticos y reducir la reactividad impulsiva. Meta-análisis recientes sobre programas de aprendizaje socioemocional muestran aumentos significativos en el rendimiento académico y en la disminución de conductas disruptivas, hallazgos que han sido replicados en facultades de Derecho donde la exposición a dilemas morales complejos es diaria.

Sin lugar a dudas, las intervenciones centradas en la percepción y regulación emocional potencian la empatía jurídica clave para la argumentación humanizada y refuerzan la resiliencia frente a la presión procesal, lo que confirma que la educación socioemocional no solo es un constructo psicológico, sino también una competencia profesional estratégica que, debidamente cultivada, promueve la toma de decisiones éticas, el liderazgo colaborativo y el bienestar integral en la formación de futuros juristas.

Un diagnóstico reciente en la carrera de Derecho de la Universidad Central del Ecuador, institución pública, constató que el 60% de los estudiantes presenta dificultades sostenidas de autorregulación emocional y que ninguno de los cursos obligatorios del pénsum incorpora resultados de aprendizaje socioemocional, confirmando que la educación socioemocional no se implementa de forma sistemática en este contexto académico (Musso Pacheco, 2020).

En la ciudad de Loja, la realidad formativa no difiere del patrón nacional: una inspección de los planes de estudios vigentes de la carrera de Derecho (plan 2019-10) revela que ninguno de los 56 cursos obligatorios incorpora resultados de aprendizaje asociados a la autorregulación, la empatía o la gestión emocional; la formación SEL formal dentro del pénsum es, por tanto, del 0%.

En consecuencia, se demanda un diseño pedagógico que integre explícitamente las dimensiones emocionales con escenarios legales reales así lo hace la autora en su tesis doctoral mediante juegos de roles. Frente a este escenario, el presente artículo determina si la intervención de la estrategia para la educación socioemocional despierta al menos la motivación inicial para incorporarla en los procesos dentro de la materia de Deontología jurídica que incluye al aprendizaje socioemocional como parte de la ética del abogado, describiendo los aprendizajes significativos reportados por los participantes.

Materiales y métodos

La investigación se ejecutó en una Universidad Pública del Ecuador, los participantes fueron informados sobre el objetivo, voluntariedad y uso académico de los datos, pudiendo retirarse sin repercusiones. El estudio se adhiere a la Declaración de Helsinki y a las directrices nacionales para proyectos con seres humanos.

Se empleó un diseño cuasi-experimental de grupos no equivalentes con medición pretest-posttest y una fase cualitativa explicativa. La muestra intencional estuvo compuesta por 42 estudiantes del primer ciclo de la carrera de Derecho en modalidad presencial: 21 en el grupo experimental (GE) y 21 en el grupo control (GC). El tamaño muestral satisface el poder estadístico ($1-\beta = 0.80$) para detectar diferencias medias de 0.70 puntos en el Cuestionario de Juicio Moral ($\alpha = 0.05$).

Instrumentos cuantitativos:

- 1) Cuestionario de Juicio Moral adaptado por Rest (1986), α de Cronbach pretest = 0.81.
- 2) Escala AEI-S de Educación socioemocional (Schutte), $\alpha = 0.85$.
- 3) Encuesta de satisfacción Likert de 10 ítems.

Instrumentos cualitativos:

- a) Entrevistas semi-estructuradas a docentes y abogados externos.
- b) Diarios reflexivos de los estudiantes.
- c) Observaciones por medio de la guía de observación de la autora en los talleres.

Con todos estos materiales y metodología, se realizó un pretest en ambos grupos usando versiones digitales equivalentes del Inventario de Juicio Moral y la AEI-S, cuya fiabilidad interna en esta muestra fue aceptable ($\alpha = .81$ y $.87$, respectivamente). El GE recibió la intervención de seis talleres durante seis semanas consecutivas, mientras que el GC siguió el plan docente habitual sin actividades adicionales. Al término del ciclo se aplicaron los posttest y se desarrollaron entrevistas semiestructuradas con estudiantes y docentes de cada grupo. La asignación a GE o GC se efectuó por conglomerados intactos (paralelos académicos) para evitar contaminación. Los analistas cuantitativos trabajaron acorde a su experiencia y a la condición del participante. El análisis estadístico incluyó la prueba t de Student para muestras relacionadas y la U de Mann-Whitney para contrastar las ganancias intergrupales. Para la parte cualitativa se aplicó el enfoque de codificación temática con triangulación de analistas y revisión de auditoría externa para reforzar la confiabilidad, es decir se pidió opinión de abogados externos.

El proyecto se estructuró bajo un esquema QUAN-QUAL; es decir, la fase cuantitativa antecedió y alimentó a la fase cualitativa, permitiendo interpretar los hallazgos numéricos a la luz de las narrativas estudiantiles. Esta lógica secuencial facilitó un análisis iterativo y holístico que maximizó la validez interna y la transferencia de resultados a situaciones educativas comparables.

Se empleó un muestreo intencional-criterial. Para el grupo experimental se incluyeron estudiantes que: (a) cursaban la asignatura Deontología Jurídica, (b) no habían reprobado materias básicas de la malla, y su consentimiento fue voluntario y anónimo. Fueron excluidos quienes asistieron a menos del 80% de los talleres o presentaron licencias

médicas prolongadas. Esta depuración garantizó homogeneidad en la base y controló variables asociadas al rendimiento académico.

Todos los participantes estuvieron de acuerdo en el modo de participación, se evidenció el ritmo de estudio en clases más dinámico, demostraron mayor interés por el aprendizaje en la materia, además, el protocolo fue aprobado por el comité de ética institucional y registrado en la plataforma nacional de investigación académica.

La intervención se desarrolló durante 12 semanas dentro del horario regular de la asignatura, en un aula con capacidad para 42 personas. Antes de iniciar, el equipo investigador calibró observadores a través de una guía de anclajes conductuales. Durante los talleres se recolectaron datos de campo usando guías de observación, matrices de incidentes críticos, preservando la confidencialidad.

Los datos cuantitativos se procesaron en JASP 0.18.1. Se verificaron supuestos de normalidad con la prueba de Kolmogórov-Smirnov y homocedasticidad con Levene. Se aplicaron ANCOVA con calificación inicial como covariable para detectar diferencias ajustadas entre grupos. La magnitud del efecto se calculó con d de Cohen. Los datos cualitativos se codificaron en Atlas.ti (v. 23) a partir de categorías emergentes y a priori. Se trianguló información entre entrevistados, cuestionarios a escala y observaciones, aplicándose chequeo de miembros para robustecer la credibilidad. Los cuestionarios se administraron de forma anónima. Los docentes responsables de la asignatura no participaron en la calificación de pruebas; de este modo se redujo el riesgo de sesgo de confirmación.

Los datos de hábitos de estudio se triangularon con las categorías cualitativas, revelando que quienes reportaron mayor uso de principios de autorregulación, mostraron también incrementos superiores, aunque no significativos, en juicio moral.

Los hallazgos se compartieron con los participantes estudiantes mediante una sesión de retroalimentación participativa y con los expertos bajo socialización. Esta práctica, recomendada fortalece la transparencia investigativa y empodera a los estudiantes para continuar desarrollando sus competencias. Se realizó un análisis de sensibilidad para corroborar la capacidad del estudio de detectar efectos pequeños ($f = 0.20$) con $\alpha = .05$ y $\beta = .80$; así se pudo determinar tanto el tamaño muestral como los resultados; dado que se trabajó con 21 participantes por grupo, el diseño tiene suficiente poder para efectos medianos ($f \geq 0.32$), circunstancia que explica la ausencia de significancia en algunas comparaciones y se registra como limitación a subsanar en próximas réplicas.

Resultados

El primer resultado del estudio consistió en la Estrategia pedagógica contentiva de etapas y dentro de esta el conjunto de talleres socioemocionales

La estrategia se diseñó contó con una secuencia de seis talleres de 60 minutos distribuidos en un semestre académico (18 semanas). Cada taller incluía: (a) objetivo específico, (b) actividad de activación emocional, (c) práctica guiada y (d) reflexión escrita. Al mismo tiempo combinó aprendizaje experiencial, reflexión guiada y transferencia a la práctica jurídica:

- **T1** – “Somos todos”: Reconocimiento empático; herramientas · fichas técnicas, hojas de papel, observación tipo *Job Shadowing*; actividades · dinámica en parejas, redacción motivacional, reflexión grupal y evaluación del nivel de empatía.

- **T2** – “Seamos conciencia”: Exploración de miedos y anhelos; herramientas · video “¿Por qué los humanos desarrollamos conciencia?”, cuadernos y esferos; actividades · visualización de video, cuadro comparativo de escenarios, redacción anónima de miedos/anhelos y lectura-reflexión colaborativa.
- **T3** – “Eduquemos nuestras emociones”: Control emocional; herramientas · diapositivas, cuadernos y esferos, pizarra; actividades · presentación sobre educación emocional, elaboración de mapa conceptual, análisis de casos reales y dinámica en pizarra para convertir defectos en fortalezas.
- **T4** – “En servicio social”: Comunicación asertiva, empatía, convivencia pacífica y toma de decisiones responsables; herramientas · cartulina o papel bond, esferográficos; actividades agrupación, creación de figura-regalo, obsequio simbólico a un compañero, discusión sobre criterios éticos para elegir al beneficiario y entrega del regalo a una persona vulnerable.
- **T5** – “Yo prefiero”: Reconocimiento de la vocación profesional y refuerzo de la libre expresión; herramientas · papel de cuaderno, esferos; actividades · reflexión escrita sobre el “yo pasado, presente y futuro” respecto a la carrera.
- **T6** – “La libertad de la exigencia”: Equilibrio entre autoexigencia y límites emocionales; herramientas · cuaderno, esfero, videos, dinámicas de juego de roles; actividades · mapa conceptual de la rutina diaria, identificación de prioridades/problemas, debate grupal para gestión del estrés y profundización en la toma responsable de decisiones.

La propuesta se sustentó en la variable "educación socioemocional", operacionalizada en cuatro dimensiones cognitiva, actitudinal, comportamental y procedimental y evaluada mediante un diseño mixto. El objetivo principal fue determinar si la intervención despertaba, al menos, la motivación inicial para incorporar la educación socioemocional en los procesos de juicio moral; un objetivo secundario pretendió describir el tipo de aprendizajes que los estudiantes reportaban como significativos.

Con este propósito, la introducción expuso la problemática y la justificación del estudio, seguida de un marco teórico que relaciona la educación socioemocional y el desarrollo moral con la práctica jurídica. Posteriormente se describió la estrategia pedagógica y la metodología empleada, se presentaron los resultados cuantitativos y cualitativos, y se discutieron sus implicaciones para la formación jurídica. Finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones para investigaciones futuras. Los resultados que se obtuvieron desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, se reseñan en las tablas 1 y 2, respectivamente.

Tabla 1: Resultados Cuantitativos

Término	Significado	Lo que ocurrió en el estudio
GE / GC	GE = <i>Grupo Experimental</i> (recibió los talleres) GC = <i>Grupo Control</i> (no recibió la intervención)	Se comparó ambos grupos antes y después de los talleres.
Pretest / Postest	Medición antes (pre) y después (post) de la intervención.	Se quiso ver si el GE mejoraba su Juicio Moral e Educación socioemocional tras los talleres.
M	Media (promedio de las puntuaciones).	Juicio Moral del GE pasó de 78,4 a 79,6 puntos.

DE	Desviación estándar (cuánto varían los puntajes alrededor de la media).	Las puntuaciones del GE variaron $\pm 6,2$ en el pretest y $\pm 6,5$ en el postest.
T (20)	Valor de la prueba t-student y entre paréntesis los grados de libertad (n-1; aquí $21-1 = 20$).	$t = 1,37$ para Juicio Moral; $t = 1,75$ para AEI-S.
P	Nivel de significancia (probabilidad de que la diferencia observada sea puro azar). Regla habitual: si $p < 0,05$ se considera "significativo".	$p = .18$ (Juicio Moral) y $p = .09$ (AEI-S) $\rightarrow$ no significativos; $p > .30$ en el GC $\rightarrow$ sin cambios.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Resultados Cualitativos.

Categoría	¿Qué engloba?	Ejemplos concretos observados
Conciencia emocional emergente	Momentos en los que los estudiantes reconocen cómo sus emociones influyen en la práctica jurídica.	<i>"Me di cuenta que mi forma de preguntar podía intimidar a la testigo."</i> (Est. 07)
Empatía aplicada	Casos en que el alumnado demuestra ponerse activamente en el lugar de la otra parte para ajustar su comportamiento.	Cambiar el tono al interrogar, usar un lenguaje menos agresivo, escuchar primero antes de contra-argumentar.
Regulación en situaciones de presión	Uso deliberado de técnicas (respirar, pausar, reformular) para mantener la calma en simulaciones tensas.	<i>"Logré respirar antes de refutar y eso cambió el tono de la audiencia."</i> (Est. 14)
Colaboración estratégica	Evidencias de trabajo en equipo: reparto de roles, apoyo mutuo y aceptación de retroalimentación entre pares.	Equipos que ajustan su estrategia de defensa tras comentarios de compañeros, planificación conjunta de preguntas.
Fuente	Hallazgo	Relación con las cuatro categorías
Entrevistas a docentes	Notaron mayor cohesión grupal y apertura al feedback crítico.	Refuerza <i>Colaboración estratégica</i> y <i>Empatía aplicada</i> .
Diarios reflexivos	68 % indicó que usa técnicas de respiración en otras materias.	Evidencia la <i>Regulación en situaciones de presión</i> y la <i>transferencia</i> de aprendizaje fuera del taller.
Observaciones de clase	Se registró un ambiente más dialogante y menos confrontativo.	Coincide con <i>Conciencia emocional</i> y <i>Empatía aplicada</i> .

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En torno al estudio, se significa su validez científica. Se parte de que, en el diseño del estudio se asume el análisis QUAN→QUAL y la interpretación de las narrativas de los estudiantes, el enfoque de codificación temática y auditoría externa de Whittemore & Knafl, 2020 que asegura confiabilidad, el análisis de supuestos de normalidad por la prueba de Kolmogórov-Smirnov y de credibilidad y experticia de Whittemore & Knafl, 2020, así como en el control de variables.

Los indicadores por dimensión fueron evaluados con rúbricas de 4 niveles alineadas a la Taxonomía SOLO, proporcionando retroalimentación formativa. Para asegurar coherencia, se elaboró un mapa curricular que vinculó los contenidos de Deontología Jurídica con los objetivos SEL, las dimensiones e indicadores de la estrategia, garantizando su transversalidad.

El programa de talleres favoreció un ambiente de aula más colaborativo y reflexivo, impulsó el uso espontáneo de estrategias de autorregulación emocional dentro y fuera de las simulaciones jurídicas y potenció la empatía profesional al evidenciarse un trato más respetuoso y ponderado entre compañeros durante los debates. Estas mejoras, aunque sutiles, reflejan una evolución integral en las competencias socioemocionales de los participantes y sientan las bases para futuras acciones de fortalecimiento en la formación jurídica. En conjunto, estos hallazgos apuntan a que los talleres generan micro-mejoras conductuales y actitudinales que, aun sin alcanzar significancia estadística estricta, constituyen indicios relevantes de avance socioemocional en el contexto jurídico académico.

En esencia, se destaca la revelación del patrón que apoya la tesis de Rest (1986) sobre la relación entre motivación moral y acción ética. La emergencia de la motivación y la conciencia emocional constituye un hallazgo relevante, ya que Rest (1986) identifica la sensibilidad moral como prerequisite del juicio ético. De igual modo, la ligera mejora en educación socioemocional replica tendencias observadas por Fernández-Berrocal y Extremera (2016) en programas SEL.

La discrepancia entre los resultados cuantitativos y cualitativos refuerza la necesidad de enfoques mixtos: las métricas objetivas pueden subestimar cambios incipientes que son detectables en la narrativa de los participantes y sugiere que el componente procedimental autorregulación y la observación requieren mayor tiempo de entrenamiento para consolidarse, aspecto esencial que reduce el sesgo cognitivo en situaciones de alta carga ética, como la defensa de casos con impacto mediático.

En el contexto ecuatoriano, la investigación sobre educación socioemocional en el nivel superior sigue siendo escasa; mapeos bibliográficos recientes identifican menos de una decena de estudios focalizados en carreras jurídicas. En ese sentido, se significa la implementación de la estrategia pedagógica para la educación socioemocional, al evidenciar un “despertar” en los estudiantes, gracias a la amplitud de sus dimensiones: cognitiva, actitudinal, comportamental, procedimental y en las competencias sociales como la empatía, la colaboración, la perseverancia y la resiliencia.

En lo específico, en términos de validez externa, si bien la participación de una única cohorte en el estudio que se presenta, limita la generalización; la intervención ofrece un modelo replicable en otras facultades de Derecho del país y la región.

No obstante, se considera prudente orientar futuras investigaciones al seguimiento longitudinal para verificar si la motivación inicial se traduce en conductas éticas sostenidas durante la práctica profesional temprana y comparar resultados entre distintas instituciones para consolidar evidencia nacional.

Del estudio emergen tres precisiones esenciales que se sugiere sean evaluadas por las facultades de Derecho:

- Institucionalizar asignaturas o módulos SEL a lo largo de toda la carrera, con énfasis en la práctica clínica y jurídica.
- Incluir en la formación docente competencias para la retroalimentación emocional y la facilitación de dinámicas experienciales.
- Adicionar rúbricas socioemocionales a las evaluaciones de desempeño profesional, alineando las competencias del perfil de egreso con las demandas sociales de un abogado íntegro.

De igual modo, la articulación con otras instituciones formadoras de profesionales del derecho como el colegio de Abogados, permitiría pasantías con enfoque restaurativo, potenciando la colaboración entre academia y práctica legal.

Una contribución original de este estudio radica en mostrar la viabilidad de aplicar modelos SEL tradicionalmente empleados en educación básica al riguroso ámbito de la enseñanza jurídica, sin sacrificar la profundidad conceptual del Derecho, por lo que se defiende una concepción formativa que contrarresta razón y emociones.

Fortalecer la dimensión socioemocional del currículo jurídico no es un lujo pedagógico, sino una necesidad ética alineada con la demanda social de operadores jurídicos íntegros y empáticos. Mantener y escalar este tipo de programas contribuirá a un ecosistema legal más humano y eficiente en Ecuador y América Latina.

El aumento sostenido de la conciencia emocional observado, aunque de magnitud pequeña, constituye una señal de que los talleres actúan como catalizadores de procesos reflexivos profundos que trascienden la asignatura intervenida. Desde una perspectiva sistémica, el estudio confirma observaciones sobre la relevancia de la duración y calidad de la implementación para obtener efectos más robustos. En consecuencia, las instituciones que adopten programas ya sea SEL u otro programa necesitan acompañar el diseño pedagógico con mecanismos de aseguramiento de la calidad que incluyan supervisión continua, tiempo curricular protegido y evaluación formativa.

Los talleres como formas de organización de algunas de las actividades desarrolladas en la estrategia pedagógica, no solo potencializan el juicio moral, sino que alimentan el sentido de pertenencia y la cohesión grupal, factores claves para el bienestar universitario. En ese sentido, sembrar una cultura emocional en las aulas de Derecho puede, a largo plazo, traducirse en un ejercicio profesional más ético, empático y socialmente responsable.

En definitiva, la investigación confirma la premisa de Bisquerra (2021) de que la educación emocional constituye un pilar transversal del desarrollo humano. La consolidación de programas permanentes es una responsabilidad institucional impostergable si se aspira a formar juristas capaces de responder a los desafíos éticos de la sociedad contemporánea.

Al reconocer que los efectos cuantitativos inmediatos fueron modestos, se aconseja extender la intervención durante al menos dos semestres y aumentar la intensidad de

seguimiento tutorial. Asimismo, la integración de rúbricas SEL en las evaluaciones de destrezas procesales puede fomentar la pertinencia y sostenibilidad de las competencias adquiridas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2016).

El estudio que se presenta corrobora los aportes de Gallardo-Gallardo et al. (2025) en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes en instituciones educativas fiscales en Ecuador, sin que pueda considerarse una investigación longitudinal para este fin. En este sentido, se destacan las ventajas de la estrategia pedagógica y los talleres en función de formar profesionales del Derecho con sensibilidad ética y potencialidades de autorregulación que se proyectan en un servicio cada vez empático.

Carrasco et al. (2024), coinciden con tales resultados, al proyectar estrategias metodológicas para la educación socioemocional que fomentan la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsables en niños de tercer año de la Unidad Educativa José Ignacio Ordoñez del cantón Pelileo, así promueven su desarrollo integral al abordar sus habilidades sociales y emocionales, cultivar competencias emocionales y sociales esenciales para el éxito en la vida y la construcción de relaciones saludables.

Es evidente que son pocos los estudios que se aventuran a la intervención ante la prevalencia de las revisiones bibliográficas en torno al tema. Sun et al. (2026), por ejemplo, proponen una revisión sistemática del aprendizaje socioemocional (ASE) en la educación primaria y secundaria en China, entre el 2000 y el 2024, asumido como parte de la progresiva implementación de la política de educación de calidad (suzhi jiaoyu) que le reconoce como un componente complementario del rendimiento académico. Sus hallazgos no solo declaran el papel rector del marco nacional sino también, revelan las mejoras en el rendimiento académico, las conductas prosociales y el bienestar psicológico de los estudiantes a partir de la introducción de programas de intervención y la evidencia científica.

Maza-de La Torre et al. (2023) abordan el desarrollo de la empatía, la comunicación efectiva y la asertividad como elementos esenciales que deben caracterizar al profesional en el contexto de la práctica médica, lo que revela su importancia en la atención a públicos diversos con imperativos para la solución de problemas personales, como ocurre en el desempeño de los abogados. Otro elemento importante, lo destacan en su estudio Mejía-Guachichulca et al. (2024). Aunque centran su atención en el bachillerato, se significa al considerar la escucha activa como aspecto de interés en estas habilidades y en el desempeño profesional de los abogados.

Proaño-Muñoz et al. (2024), por su parte, ponderan el desarrollo de las habilidades socioemocionales para la convivencia armónica en el contexto áulico. Este último estudio destaca el espacio formativo como antesala del profesional en el que se sientan las bases para el futuro desempeño, con un sustento ético que asegure las relaciones humanas y laborales, tanto como aquellas que garantizan la atención a las personas que necesitan trámites legales o sencillamente asesoría. Este parecer es importante al considerar la necesidad de fomentar aprendizajes permanentes y perdurables.

Hernández y Mahecha (2025) ahondan en el tema desde la capacidad de la Educación Física, como instrumento pedagógico para la prevención y resolución de conflictos. La revisión bibliográfica se enfoca en su influencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la convivencia escolar, más allá del propio desarrollo motor, para incidir

en la formación de la empatía, autorregulación emocional, cooperación y asertividad como componentes esenciales.

Fernández y Mancilla (2025), aportan una perspectiva novedosa al argumentar que la pedagogía de la muerte constituye un posible enfoque para el fortalecimiento de la educación socioemocional en Chile. La revisión documental y bibliográfica que propusieron les permitió establecer sus vínculos, exponer tensiones y reflexiones críticas pertinentes y las presenta: “(...) como insurgencias necesarias de la educación, al posibilitar el reconocimiento, la visibilidad y la atención de aquellas dimensiones humanas que han sido negadas, anuladas o minorizadas en el contexto educativo tradicional.”(p.1)

Sin desconocer los desafíos, se asume la “necesidad de ahondar en investigaciones futuras con estudios longitudinales, con análisis de mecanismos causales y diseños de modelos de aprendizaje socioemocional culturalmente pertinentes y orientados a fortalecer la equidad en los diversos contextos educativos de China” (Sun et al., 2026, p.1). Esta perspectiva es totalmente coherente con los estudios más actuales en torno al tema, lo que destaca la importancia del desarrollo socioemocional como base de cualquier otro aprendizaje humano.

Sin lugar a dudas, la estrategia pedagógica, desarrollada fundamentalmente mediante talleres socioemocionales, logró despertar la motivación y la conciencia, necesarias para iniciar el desarrollo de competencias éticas en estudiantes de Derecho, aunque no produjo cambios estadísticos inmediatos en el juicio moral. De este modo, se confirma que la educación socioemocional actúa como un catalizador que requiere continuidad, refuerzo y evaluación longitudinal para alcanzar impactos duraderos. El estudio aporta una percepción pedagógica contextualizada a la práctica jurídica ecuatoriana y abre la puerta a futuras investigaciones que profundicen en la relación entre educación socioemocional y excelencia ética profesional.

En síntesis, la ampliación metodológica demostró que la educación socioemocional desarrollada mediante la estrategia pedagógica, sustentada fundamentalmente en talleres vivenciales, aporta un valor añadido a la formación de abogados socialmente responsables. La evidencia sugiere que los estudiantes ganan sensibilidad ética y herramientas de autorregulación que pueden traducirse en prácticas profesionales más humanizadas. Para futuras líneas de trabajo, se sugiere emplear diseños longitudinales que abarquen la transición del estudiante hacia la práctica preprofesional y el ejercicio inicial, así como estudios comparativos entre facultades públicas y privadas. Incluso podría explorarse la incorporación de herramientas digitales de bio-retroalimentación en tiempo real para reforzar la autorregulación emocional.

Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema, 18(Supl.), 13-25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bisquerra, R. (2021). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Editorial UOC.
- Carrasco Guerra, P. L., Piguave Alvarado, I. B., Martínez Isaac, R., & Tolozano Benites, S. E. (2024). La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del

- tercer año de la educación básica. *Maestro Y Sociedad*, 21(1), 380–393. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6379>
- CASEL. (2020). CASEL Guide to Schoolwide SEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Consejo de Educación Superior de Ecuador. (2023). Reglamento de Régimen Académico del Sistema de Educación Superior del Ecuador: Lineamientos para la formación por competencias en la educación superior ecuatoriana. CES.
- Fernández Silva, C. A., & Mancilla Mancilla, C. R. (2025). Educación socioemocional desde la pedagogía de la muerte: espacio de insurgencia en el contexto educativo. *Mendive. Revista De Educación*, 23(3), e4117. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/4117>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2016). La educación socioemocional y la educación: aplicaciones prácticas. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20231802.pdf>
- Gallardo-Gallardo, M. I., Muñoz-Aguirre, C. B., Carrera-Gallardo, A. E. y Carrera-Viver, G. J. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes de instituciones educativas fiscales en Ecuador. *RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 3(6), 1-17. <https://doi.org/10.53877/nnsn4t48>
- Goleman, D. (2015). Educación socioemocional. Editorial Kairós.
- Hernández Pulido, C. A., & Mahecha Fontecha, M. (2025). El desarrollo de la educación socioemocional, la prevención y resolución de conflictos en la escuela desde la educación física. *Bastcorp International Journal*, 4(1), 349-373. <https://doi.org/10.62943/bij.v4n1.2025.242>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books.
- Maza-de La Torre, G., Motta-Ramírez, G. A., Motta-Ramirez, G., & Jarquin-Hernandez, P. M. (2023). La empatía, la comunicación efectiva y la asertividad en la práctica médica actual. *Revista de Sanidad Militar*, 77(1). <https://doi.org/10.56443/rsm.v77i1.371>
- Mejía-Guachichulca, C. E., Segovia-Bermeo, A. D. P., Encalada-Chuncho, S. D., & Figueroa-Solano, S. D. R. (2024). Escucha activa como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6476-6494. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9178
- Musso Pacheco, J. L. (2020). *Relación entre educación socioemocional y rendimiento académico de los estudiantes foráneos de la carrera de Derecho de la Universidad Central del Ecuador* [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22480>
- Proaño-Muñoz, M. M., Silva-Alvarado, P. M., Villavicencio-Kuffó, S. V., & Zambrano-Figueroa, H. E. (2024). Habilidades socioemocionales para la convivencia armónica

en el aula de clase. *CIENCIAMATRIA*, 10(1), 4-17.
<https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1194>

Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger.

Sun, M., Leng Chan, S., Yong Yee Ong, S., & Abdullah, K. (2026). Aprendizaje socioemocional en la educación básica china: revisión sistemática sobre políticas, implementación y resultados educativos. *Revista Conrado*, 22(111), e5295.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/5295>

Whittemore, R., & Knafl, K. (2020). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 76(8), 2611-2620. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268861/>