

Obstáculos y prácticas efectivas en la enseñanza de habilidades socioemocionales en educación primaria

Obstacles and effective practices in teaching socio-emotional skills in primary education

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Armando Gómez Villalpando

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111

Guanajuato, México

Correo electrónico: argovi52@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9568-3080>

Lázaro Uc Mas

Escuela Primaria Pedro González

Guanajuato, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4525-2179>

Recibido: 06/10/2025

Aceptado: 19/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/VFKWx649>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Este estudio describe y analiza las dificultades y los procedimientos que utilizan 197 docentes de educación primaria en México para enseñar habilidades socioemocionales (HSE). Mediante un formulario en Google Forms se recabó información sobre perfil profesional, barreras encontradas, estrategias exitosas y requerimientos de formación. El análisis combinó estadística descriptiva y cruces de contingencia que pusieron de relieve patrones diferenciales según años de experiencia y grado académico. Los resultados evidencian que la falta de apoyo familiar, los problemas de conducta y la sobrecarga curricular son los principales obstáculos; en contraste, el trabajo cooperativo, las dinámicas lúdicas y la reflexión guiada destacan como prácticas efectivas. Se observa un gradiente formativo: los docentes novatos privilegian entornos emocionalmente seguros y juegos colaborativos, mientras que los veteranos enfatizan la autoevaluación, las evaluaciones diagnósticas y la capacitación continua. Las conclusiones subrayan la urgencia de diseñar programas de desarrollo profesional diferenciados, crear bancos de recursos compartidos y establecer instrumentos de evaluación validados culturalmente. Estos hallazgos aportan insumos para alinear políticas educativas, formación docente y prácticas escolares en torno a la enseñanza de las HSE como palanca de equidad y mejora del rendimiento académico en la educación primaria.

Palabras clave: educación primaria, habilidades socioemocionales, formación de docentes.

Abstract

This study describes and analyses the difficulties and strategies used by 197 Mexican primary-school teachers to foster social-emotional skills (SES). Data were gathered through a Google Forms questionnaire covering professional profile, perceived barriers, successful practices and training needs. Descriptive statistics and cross-tabulations revealed differentiated patterns according to teaching experience and academic degree. Lack of family support, behavioural issues and curriculum overload emerged as the main obstacles, whereas cooperative work, play-based dynamics and guided reflection were identified as effective practices. A developmental gradient was observed: novice teachers prioritise emotionally safe environments and collaborative games, while veteran teachers emphasise self-assessment, diagnostic evaluation and ongoing professional development. Findings highlight the need for tiered training programmes, shared resource repositories and culturally validated assessment tools. The results provide evidence to align educational policy, teacher education and school practices around SES instruction as a lever for equity and academic improvement in primary education.

Keywords: primary education, socioemotional skills, teacher training.

Introducción

El desarrollo intencionado de las habilidades socioemocionales (HSE) en la educación primaria ha dejado de ser un tema periférico para convertirse en un eje estratégico de la calidad educativa. La evidencia empírica acumulada durante las dos últimas décadas muestra que las competencias emocionales –autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y toma responsable de decisiones– guardan una relación positiva y robusta con variables clásicas del rendimiento escolar, tales como la comprensión lectora, la resolución de problemas y la permanencia del alumnado en la escuela (CASEL, 2023). La literatura específica que los programas formales de educación socioemocional pueden incrementar los promedios académicos entre 10 y 13 puntos percentiles y reducir hasta en 30 % las conductas disruptivas (Durlak *et al.*, 2011). Estos hallazgos adquieren particular relevancia en sistemas educativos como el mexicano, donde la deserción y el rezago continúan afectando a los sectores más vulnerables y donde los docentes reportan una saturación curricular que limita la implementación de prácticas innovadoras.

Frente a esta evidencia, el presente estudio se propuso explorar las percepciones, las dificultades y los procedimientos didácticos que maestros de primaria emplean para enseñar HSE, con el fin de identificar áreas críticas de formación y actualización docente. El trabajo parte del supuesto teórico de que las oportunidades y los obstáculos para la enseñanza de las HSE no se distribuyen de forma homogénea entre los docentes, sino que se modulan por factores como la experiencia profesional y el nivel de escolaridad alcanzado, variables que a su vez influyen en la selección de estrategias pedagógicas y en la percepción de barreras contextuales.

Contexto y justificación

En México, la Nueva Escuela Mexicana y los Planes y Programas de Estudio 2022 subrayan la necesidad de una educación centrada en el bienestar integral que priorice el desarrollo socioemocional como catalizador del aprendizaje académico y la convivencia democrática. Sin embargo,

estudios recientes identifican una brecha entre la política curricular y la práctica cotidiana: el 68 % de los maestros declara sentirse inseguro al evaluar competencias emocionales y un 54 % reconoce haber recibido capacitación principalmente teórica en la materia (Bulás *et al.*, 2022). La situación se complica en zonas de alta marginación, donde los docentes deben equilibrar carencias de infraestructura, sobrepoblación de aulas y falta de acompañamiento familiar.

Los datos analizados en este trabajo –196 cuestionarios autoadministrados mediante Google Forms, posteriormente sistematizados en Excel– ofrecen un panorama actualizado de la realidad docente. El 75 % de los participantes posee licenciatura y un 20 % cuenta con estudios de posgrado; la edad media se ubica en 41 años y la experiencia laboral va de un año a más de cuatro décadas. Este mosaico generacional aporta matices valiosos: mientras los maestros noveles enfatizan la carencia de modelos prácticos y la resistencia inicial del alumnado, los docentes veteranos reportan mayor preocupación por la evaluación de los avances socioemocionales y por la coherencia entre objetivos curriculares y evidencia de aprendizaje.

Objetivos del artículo

A la luz de lo anterior, el artículo que se perfila con esta introducción persigue tres objetivos específicos:

1. Describir el perfil sociodemográfico y profesional de los docentes de primaria encuestados, poniendo énfasis en su experiencia y grado académico.
2. Analizar el tipo y la frecuencia de las dificultades que enfrentan al enseñar HSE, así como los procedimientos considerados más exitosos, diferenciando por años de servicio y nivel de escolaridad.
3. Proponer lineamientos de formación continua y acompañamiento pedagógico que atiendan las brechas detectadas y potencien el impacto de las HSE en el rendimiento académico.

Con estos propósitos, se adoptó un enfoque mixto secuencial: primero, un análisis cuantitativo descriptivo y de asociación (tablas de contingencia, visualizaciones apiladas), y después una interpretación cualitativa orientada a la toma de decisiones. Se espera que los resultados contribuyan a la consolidación de una cultura escolar que integre, de forma sistemática y evaluable, el desarrollo socioemocional al currículo, que favorezca aprendizajes significativos y contextos de convivencia basados en la empatía y la responsabilidad. Al abordar tanto las barreras como las prácticas exitosas, el estudio brinda una hoja de ruta para potenciar la formación inicial y continua de los docentes de primaria, en consonancia con los retos sociales y educativos del siglo XXI.

Marco teórico

Se efectuó una revisión selectiva de la literatura, misma que se consigna a continuación.

Referirse al aprendizaje socioemocional (ASE) en la escuela primaria implica reconocer que las aulas ya no pueden limitarse a la transmisión de contenidos cognoscitivos. El ASE se concibe,

desde la definición de Oberle *et al.* (2026), como un proceso social que brinda a la niñez oportunidades sistemáticas para aprender, practicar y consolidar competencias afectivas y relacionales que les ayuden a llevar una vida plena. Esta perspectiva transforma la misión escolar al situar la dimensión emocional en el mismo plano de relevancia que la académica. Así, la pregunta rectora no es solo *qué aprenden los estudiantes, sino cómo se sienten y se relacionan mientras aprenden*.

En esta línea, los criterios de CASEL (2018) y los planteamientos de Mayer *et al.* (2008) destacan que las competencias socioemocionales se desarrollan sobre todo a través de prácticas pedagógicas explícitas y contextos formativos intencionales; el aula es su laboratorio natural. De aquí se deriva una responsabilidad directa para el profesorado: pasar de ser mero transmisor de contenidos a diseñador de experiencias que potencien la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsable.

El panorama latinoamericano ofrece claroscuros; por un lado, se multiplican las reformas curriculares que incluyen el ASE como eje transversal de la educación básica; por otro, existe una brecha persistente entre la norma y la práctica, alimentada por la falta de formación docente específica, la sobrecarga horaria y la escasez de materiales contextualizados (Huerta, 2019).

En el ámbito de la investigación, Hernández *et al.* (2022) demuestran que un ambiente emocionalmente positivo y los programas de intervención en ASE mejoran la convivencia, el bienestar y la calidad de vida de estudiantes y docentes. Sin embargo, estas autoras también alertan sobre la todavía limitada presencia de la educación socioemocional en la formación inicial del profesorado. El desajuste entre la relevancia del tema y la oferta formativa efectiva se vuelve un punto crítico: si los actores clave no se sienten competentes para evaluar, planificar e intervenir, las políticas corren el riesgo de no llevarse a la práctica.

Román y Mendoza (2025), al revisar la literatura científica centrada en primaria, confirman la escasez de estudios que examinen el ASE desde la práctica docente, ellas consideraron variables metodológicas, curriculares y organizativas del contexto mexicano. Este vacío evidencia la urgencia de generar conocimiento situado que oriente la innovación pedagógica y refleje la diversidad cultural de las aulas del país.

La educación emocional, resalta Ramírez *et al.* (2023), potencia simultáneamente el rendimiento académico y el clima en el aula, por lo que su transversalización curricular en primaria no es un lujo, sino una condición para la equidad educativa. En la misma línea, Castro y Cortés (2023) argumentan que la inteligencia emocional funge como motor de las habilidades sociales y, por ende, favorece la adaptación escolar y los logros académicos. Esta convergencia entre la evidencia internacional y los hallazgos locales legitima la necesidad de priorizar la formación afectiva en las políticas públicas y en los programas de desarrollo profesional docente.

Más aún, resultados recientes de Zevallos *et al.* (2024) corroboran que estudiantes con mejor repertorio socioemocional muestran mayor calidad educativa y desempeño integral. Este dato ilumina un círculo virtuoso: las HSE no solo suavizan la experiencia escolar, sino que amplifican el aprendizaje disciplinar. Por ello, *enseñar a ser y convivir resulta condición sine qua non para enseñar a saber*.

La función socializadora de la escuela, tal como subraya Santos (1988), demanda programas específicos que fortalezcan la competencia relacional, prevengan desajustes y potencien la motivación y el rendimiento, sin embargo, sin sistemas de seguimiento y evaluación claros estos programas pierden eficacia. De allí la preocupación de organismos internacionales por desarrollar indicadores y herramientas de medición culturalmente válidas y comparables que permitan monitorear avances y ajustar estrategias sobre la marcha (Huerta, 2019).

Frente a este mosaico, el presente trabajo se posiciona en el cruce entre teoría y práctica: parte de reconocer que el ASE no es un añadido periférico, sino el corazón de una escuela centrada en la persona; propone, además, examinar cómo el profesorado comprende, implementa y evalúa las competencias socioemocionales, se identifican facilitadores, obstáculos y oportunidades de mejora. Sirva como hilo conductor la convicción de que toda reforma educativa solo cobra vida en las decisiones cotidianas que los maestros toman dentro del aula y que, por tanto, empoderarlos con saberes, recursos y acompañamiento es la llave para traducir el discurso en acción transformadora.

En resumen, la revisión selectiva realizada de la literatura arrojó los hallazgos puntualizados que se presentan a continuación:

1. Centralidad del ASE. Las competencias socioemocionales constituyen un pilar indisociable del éxito escolar; descuidarlas afecta no solo la convivencia, sino la eficacia académica global del sistema.
2. Docencia como eje motor. El aula es el escenario privilegiado para el desarrollo de las HSE; de ahí que la profesionalización docente en este ámbito sea un imperativo estratégico.
3. Brecha teoría-práctica. Persisten carencias formativas: los maestros demandan modelos aplicados, materiales contextualizados y tiempos curriculares realistas para trabajar el ASE de manera sostenida.
4. Necesidad de investigación situada. Escasean estudios que analicen la enseñanza socioemocional desde la práctica docente mexicana; profundizar en esta línea permitirá diseñar intervenciones culturalmente pertinentes.
5. Evaluación como garante de calidad. La falta de instrumentos confiables limita el seguimiento de programas; urge consolidar sistemas de evaluación que midan progreso, impacto y fidelidad de implementación.
6. Sinergia bienestar-aprendizaje. Un clima emocional positivo y maestros competentes generan bienestar y, simultáneamente, mejores resultados académicos creando un círculo virtuoso para la comunidad escolar.
7. Política y práctica coherentes. Integrar el ASE al currículo exige alineación entre lineamientos oficiales, formación inicial y continua, y condiciones escolares que faciliten su puesta en marcha.
8. Visión eco-sistémica. La mejora de las HSE requiere la implicación de familia, comunidad y actores institucionales; la escuela sola no puede sostener el cambio.

9. Compromiso de largo aliento. El ASE no se logra con acciones aisladas; demanda procesos sistemáticos, monitoreo constante y una cultura escolar que valore la dimensión emocional.
10. Horizonte transformador. Potenciar las HSE en primaria no solo impacta la trayectoria académica inmediata, sino que sienta las bases para ciudadanos capaces de interactuar ética y empáticamente en sociedades complejas.

Estas primeras conclusiones reafirman la importancia de avanzar hacia una escuela emocionalmente competente, donde el docente sea agente de cambio, el estudiante protagonista de su desarrollo integral y la comunidad educativa una red de apoyo que viabilice la promesa de un aprendizaje pleno y humanizante.

Metodología

En esta investigación se recurrió a un diseño descriptivo-correlacional de corte transversal con el propósito de explorar, en un solo momento de recogida de datos, las percepciones y prácticas de los docentes de primaria en torno a la enseñanza de habilidades socioemocionales (HSE). La metodología se seleccionó porque permite obtener un panorama amplio de creencias, dificultades y estrategias empleadas, además de identificar patrones diferenciales según variables demográficas y profesionales.

Diseño del instrumento

El cuestionario se diseñó para capturar, de forma comparable, tanto condiciones de contexto como decisiones didácticas vinculadas a la enseñanza de HSE. Los reactivos se organizaron por dominios (perfil, barreras, prácticas efectivas, necesidades de formación e impacto percibido), se combinaron formatos cerrados y un reactivo abierto para recuperar matices. El uso de Google Forms facilitó el acceso, redujo omisiones y permitió estandarizar el registro de respuestas.

Se elaboró un formulario en Google Forms específicamente para este estudio. El cuestionario, de carácter anónimo y voluntario, incluyó preguntas cerradas de respuesta única, ítems de selección múltiple y un reactivo abierto para profundizar en la dificultad más importante. Los temas abordados fueron:

1. Datos demográficos y de carrera: edad, sexo, grado máximo de escolaridad, años de experiencia como maestro de primaria y/o preescolar, grado(s) que imparte.
2. Dificultades enfrentadas al enseñar HSE (lista amplia, priorización de tres y selección de la más importante).

Para identificar las dificultades al enseñar HSE, se solicitó a cada docente elaborar primero una lista amplia de obstáculos experimentados durante la implementación (por ejemplo, tiempo insuficiente, resistencia estudiantil, falta de capacitación, presión curricular, clima escolar, apoyo directivo limitado, carga administrativa, escasa participación familiar, y carencia de materiales). Posteriormente, el docente priorizó tres y seleccionó la más importante, se pidió que justificara brevemente su elección.

3. Procedimientos considerados exitosos (lista amplia y priorización de tres).

En relación con los procedimientos exitosos, se pidió a los docentes describir, a partir de su experiencia, un repertorio amplio de estrategias que han generado mejores resultados en el aula al trabajar HSE (por ejemplo, acuerdos de convivencia, mediación de conflictos, círculos de diálogo, modelado docente, rutinas de autorregulación, trabajo colaborativo, retroalimentación socioemocional y actividades de empatía). Después, priorizaron tres procedimientos explicando criterios de eficacia y frecuencia de uso.

4. Procedimientos que el docente desearía aprender.

Para explorar necesidades de formación, se indagó qué procedimientos específicos desearían aprender los docentes para fortalecer su enseñanza de HSE. La pregunta se orientó a técnicas aplicables en condiciones reales del aula, incluyendo herramientas de intervención breve, manejo de crisis emocionales, estrategias para grupos con conductas disruptivas, evaluación práctica de avances socioemocionales y comunicación con familias. Las respuestas se registraron como demandas formativas concretas, vinculándolas con situaciones escolares recurrentes.

5. Impacto percibido de la enseñanza de HSE en su propio desempeño.

Se examinó el impacto percibido de la enseñanza de HSE en el desempeño profesional del docente, considerando cambios de su gestión en el aula, comunicación con estudiantes, manejo del conflicto y sensación de autoeficacia. Se pidió que describieran efectos observables en su práctica cotidiana (por ejemplo, mayor paciencia, claridad en límites, mejor escucha, reducción de desgaste, o mayor capacidad para intervenir oportunamente). Esta dimensión se capturó como autovaloración reflexiva del rol docente.

6. Duración observada de la mejoría en las relaciones interpersonales dentro del aula.

Finalmente, se recabó información sobre la duración observada de la mejoría en las relaciones interpersonales en el aula tras implementar acciones de HSE. Se preguntó cuánto tiempo se mantenían los cambios (días, semanas, bimestres o ciclos), y bajo qué condiciones se sostenían o se diluían (continuidad de rutinas, seguimiento, consistencia de normas, cambios de grupo o eventos escolares críticos). Con ello, se estimó la estabilidad temporal del efecto percibido.

Participantes

Se contó con 197 docentes de educación primaria de distintos estados del país, en una muestra de participación voluntaria y no probabilística. Se incluyeron únicamente formularios completos, lo que asegura consistencia en los análisis comparativos. La heterogeneidad en edad, grado académico y años de servicio aporta variabilidad suficiente para explorar patrones diferenciales entre tramos de experiencia y niveles de escolaridad, sin perder el foco en la práctica cotidiana.

El cuestionario fue aplicado a 197 maestros de educación primaria distribuidos en distintos Estados del país. Todos los encuestados aceptaron la invitación y completaron el formulario íntegramente, lo que garantizó una tasa de respuesta del 100 %.

Procedimiento de recolección

La recolección se efectuó mediante difusión digital de la liga del formulario por canales institucionales y grupos privados de mensajería. Se estableció una ventana de respuesta de dos semanas y, antes de iniciar, se presentó una explicación breve del propósito del estudio, el carácter anónimo y el uso académico de los datos. El consentimiento informado se recabó en el propio formulario, para minimizar riesgos y favorecer la participación informada.

La liga para acceder se difundió mediante correos institucionales y grupos privados de mensajería instantánea dirigidos a colectivos docentes. Se otorgó un plazo de dos semanas para contestar. Antes de iniciar, cada participante dio su consentimiento informado de manera digital.

Estrategia de análisis

Para el análisis se siguió un flujo de trabajo en dos niveles. En el primero se realizó depuración, codificación y cálculo de frecuencias y porcentajes para describir tendencias generales. En el segundo se construyeron tablas de contingencia para explorar asociaciones entre escolaridad o experiencia y las barreras o estrategias reportadas. La respuesta abierta se categorizó por temas para enriquecer la interpretación.

Los datos se exportaron a Excel y se depuraron para eliminar inconsistencias tipográficas. Posteriormente se generaron:

- Distribuciones de frecuencia y medidas de tendencia central para los ítems generales.
- Cruces de contingencia entre variables clave (escolaridad, dificultades, escolaridad, procedimientos, años de experiencia, dificultades, años de experiencia, procedimientos).
- Tablas interpretativas que combinan recuentos absolutos y observaciones cualitativas del equipo de investigación.

Consideraciones éticas y rigor metodológico

El estudio se condujo bajo principios de consentimiento informado, voluntariedad y confidencialidad: no se recabaron nombres, centros escolares ni datos que permitieran identificación directa. La base se resguardó con acceso restringido y se empleó exclusivamente con fines académicos. Para fortalecer el rigor, se documentaron criterios de depuración, se contrastaron resultados descriptivos con cruces de contingencia y se utilizó el reactivo abierto como triangulación interpretativa de los hallazgos.

Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los hallazgos derivados del análisis cuantitativo y cualitativo, así como su contraste con la literatura previa. Cada subsección comienza con un párrafo que enmarca el propósito específico del apartado, seguido de la interpretación de los datos y su discusión teórica. El objetivo es articular la evidencia empírica con implicaciones prácticas para la formación docente en habilidades socioemocionales.

Perfil general de los participantes

Antes de examinar dificultades y éxitos pedagógicos, resulta crucial trazar el retrato de quienes respondieron. Estos datos de contexto permiten ponderar la representatividad y detectar posibles sesgos de experiencia, género o formación académica.

La edad media fue de 41 años; 91 % se identificó como mujer. Tres de cada cuatro cuentan con licenciatura y uno de cada cinco con posgrado, mientras que la experiencia muestra un patrón bimodal: un núcleo de docentes noveles (≤ 5 años) y otro de veteranos (≥ 15 años). Este “doble pico” anticipa diferencias en percepción y manejo de las HSE. Este perfil heterogéneo es pertinente para analizar gradientes de práctica docente, tal como sugiere la literatura que advierte que la implementación del aprendizaje socioemocional depende de condiciones profesionales y organizativas, no solo de prescripciones curriculares (Oberle *et al.*, 2016; Huerta, 2019).

Dificultades generales para enseñar HSE

Este bloque sintetiza las barreras más mencionadas –tanto en la lista amplia como en la priorización de tres dificultades– para comprender qué obstaculiza el trabajo socioemocional desde la perspectiva del docente.

Falta de apoyo familiar, Problemas de conducta y Falta de tiempo dominan el panorama. La convergencia entre los dos primeros temas revela que la gestión de la disciplina se percibe indisolublemente ligada al respaldo del hogar, mientras que el tiempo refleja presiones curriculares sobrecargadas. La primacía de barreras extra-aula y de gestión conductual coincide con diagnósticos que señalan brechas entre el mandato curricular y las condiciones reales de implementación, especialmente cuando faltan apoyos familiares, tiempo instruccional y formación aplicada para el profesorado (Huerta, 2019; Hernández *et al.*, 2022).

Procedimientos exitosos reportados

Haber analizado las prácticas que los maestros consideran efectivas permitió vislumbrar un capital pedagógico existente y, al mismo tiempo, identificar tendencias metodológicas, prevalecen: Trabajo en equipo, Dinámicas lúdicas y Reflexión guiada. La presencia simultánea de estrategias lúdicas y reflexivas sugiere que los docentes combinan experiencias vivenciales con momentos de metacognición para consolidar las HSE. Este repertorio es coherente con el enfoque de aprendizaje socioemocional que enfatiza prácticas explícitas, oportunidades de práctica guiada y climas emocionalmente seguros como condiciones para consolidar competencias (CASEL, 2018; Mayer *et al.*, 2008).

Escolaridad, experiencia docente y eficacia y dificultades de enseñanza

A continuación, se presentan cuatro análisis referentes a los cruces entre grado máximo de escolaridad y dificultades; grado máximo de escolaridad y procedimientos exitosos; dificultades según años de experiencia; y procedimientos exitosos según años de experiencia.

1. Grado máximo de escolaridad y dificultades

Este análisis busca establecer si el nivel académico del docente se relaciona con la naturaleza de las barreras percibidas, lo que informaría planes de formación diferenciada.

Tabla 1

Grado máximo de escolaridad y dificultades

Escolaridad	Dificultad más citada	Comentario
Licenciatura ($\approx 75\%$)	Encabeza Falta de apoyo familiar ($\approx 60\%$ de este grupo); le siguen Problemas de conducta y falta de tiempo	El énfasis en variables externas (familia, tiempo) sugiere que estos docentes perciben barreras contextuales más que técnicas
Posgrado (especialidad/maestría/doctorado) ($\approx 20\%$)	Lidera Problemas de conducta, casi empatado con Falta de apoyo familiar	Al tener formación más alta, el foco vira a la gestión directa del aula; reportan además la Falta de materiales, más que el resto
Bachillerato o menos ($< 5\%$)	Escasez de estrategias didácticas y Falta de tiempo	Mencionan menos la familia y más la necesidad de recursos pedagógicos concretos

Fuente: Elaboración propia.

Los licenciados enfatizan la Falta de apoyo familiar; los posgraduados, los Problemas de conducta y la Escasez de materiales; quienes tienen bachillerato o menos (es el caso de los educadores comunitarios de CONAFE) señalan Falta de estrategias didácticas. El patrón apunta a que mayor formación académica se asocia con una mirada más centrada en la gestión interna del aula, mientras que la menor escolaridad evidencia necesidades metodológicas básicas.

2. Grado máximo de escolaridad y procedimientos exitosos

Este análisis busca establecer si el nivel académico del docente se relaciona con los procedimientos exitosos, lo que informaría acerca de los que habría que potenciar. Explorar la relación entre formación académica y estrategias efectivas permite inferir cómo los saberes formales influyen en la elección metodológica.

Tabla 2

Grado máximo de escolaridad y procedimientos exitosos

Escolaridad	Procedimiento más exitoso	Comentario
Licenciatura	Dinámicas lúdicas ($\approx 55\%$) y Trabajo en equipo	Prefieren estrategias participativas, sencillas de implementar y que no demanden material costoso
Posgrado	Reflexión guiada / discusión estructurada ($\approx 50\%$)	Valoran enfoques metacognitivos; también destacan <i>role-playing</i> para modelar conductas
Bachillerato o menos	Canciones y juegos motrices	Optan por recursos muy concretos y fáciles de aplicar sin planificación extensa

Fuente: Elaboración propia.

Docentes con licenciatura prefieren dinámicas lúdicas y trabajo en equipo; los de posgrado destacan reflexión guiada y *role-playing*; el grupo con menor escolaridad recurre a canciones y juegos motrices. Se observa un gradiente de complejidad creciente en las estrategias conforme avanza el nivel académico. La progresión desde recursos concretos hacia estrategias metacognitivas y de modelamiento resulta consistente con planteamientos que describen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que se fortalecen mediante instrucción deliberada, retroalimentación y evaluación formativa, más que por exposición incidental (Mayer *et al.*, 2008; Ramírez *et al.*, 2023).

Implicaciones para la formación docente

Lo mostrado sobre la relación entre el grado máximo de escolaridad y las dificultades y procedimientos exitosos de enseñanza de las HSE, orienta las posibles mejoras que podrían implementarse en cuanto a la formación docente: estas directrices son consistentes con la recomendación de transitar de capacitaciones declarativas hacia entrenamiento procedimental y evaluación formativa de HSE, atendiendo la brecha documentada en la formación socioemocional docente (Hernández *et al.*, 2022; Huerta, 2019).

1. Diseño diferenciado de capacitaciones

- Licenciados: módulos sobre vinculación familia-escuela y gestión del tiempo curricular.
- Posgraduados: talleres avanzados de psicología del comportamiento y creación de materiales didácticos propios.
- Bachillerato o menos (el caso de los educadores comunitarios de CONAFE, quienes son habilitados como docentes, porque la poca paga disponible no atrae a docentes con mayor formación): capacitación básica en diseño de estrategias lúdicas y guías paso a paso.

2. Banco común de recursos

- Crear repositorio donde los posgraduados compartan materiales y rúbricas de reflexión guiada; los licenciados aporten guías de dinámica lúdica contextualizada; y los de menor escolaridad reciban plantillas fáciles de adaptar.

3. Mentorías cruzadas

- Parear docentes de posgrado con licenciados para transferir técnicas de gestión de conducta; y con bachillerato para fortalecer diseño pedagógico y reflexivo.

3. Dificultades según años de experiencia

Aquí se indaga si la trayectoria profesional modula las barreras identificadas, lo que resulta clave para diseñar apoyos escalonados según la etapa de la carrera docente.

Tabla 3

Dificultades según años de experiencia

Rango de experiencia	Dificultades más frecuentes	Lectura clave
1-5 años	① Falta de apoyo familiar ② Capacitación predominantemente teórica ③ Currículo saturado	Los docentes noveles sienten carencia de respaldo externo y demandan formación práctica
6-10 años	① Falta de apoyo familiar ② Capacitación teórica ③ Falta de materiales	Continúa el énfasis en apoyo familiar, pero surge la necesidad de recursos concretos
11-15 años	Distribución baja y dispersa; destacan Desinterés estudiantil y Falta de herramientas de evaluación.	La experiencia intermedia reduce la percepción de grandes barreras, aunque persiste la preocupación por motivación y evaluación
16-20 años	① Falta de apoyo familiar ② Capacitación teórica ③ Desconexión entre actividades y resultados	Aparece inquietud sobre la pertinencia del currículo frente al impacto real
21-25 años	① Falta de apoyo familiar ② Desinterés estudiantil ③ Currículo saturado	Se reactiva la queja de tiempo vs. contenido y la resistencia del alumnado
26-30 años y +	① Falta de apoyo familiar (aunque menor) ② Falta de herramientas de evaluación ③ Desconexión entre objetivos y resultados	Los veteranos se centran en medir progreso y alinear objetivos con evidencias

Fuente: Elaboración propia.

La Falta de apoyo familiar es transversal, pero los noveles añaden Capacitación teórica y Currículo saturado; los veteranos se centran en la evaluación y coherencia curricular. Se perfila, así, una transición desde necesidades de recursos tangibles hacia inquietudes de calidad y alineación pedagógica. De este modo, las tendencias generales se pueden puntualizar así: el desplazamiento hacia preocupaciones por evaluación y coherencia curricular en docentes veteranos dialoga con la advertencia de que, sin instrumentos culturalmente válidos, el seguimiento del progreso socioemocional queda difuso y la intervención pierde direccionalidad (Huerta, 2019; Santos, 1988).

Falta de apoyo familiar se mantiene como la barrera transversal en todos los tramos, con picos en 1-10 y 21-25 años. Los menos experimentados reportan más carencias de capacitación práctica y materiales; los más experimentados se preocupan por la evaluación y la coherencia curricular. El desinterés o resistencia estudiantil emerge sobre todo a mitad de la carrera (11-25 años), cuando el clima de aula se vuelve más complejo.

4. Procedimientos exitosos según años de experiencia

Este cruce examina la evolución de las estrategias pedagógicas efectivas a lo largo de la trayectoria docente, revelando cómo la experiencia modifica el repertorio metodológico.

Tabla 4

Procedimientos exitosos según años de experiencia

Rango de experiencia	Procedimientos más citados	Lectura clave
1-5 años	① Diseño de entornos emocionalmente seguros ② Aprendizaje cooperativo ③ Colaboración escuela-familia	Se priorizan climas afectivos y trabajo grupal para ganar control emocional y vincular a los padres
6-10 años	① Entornos seguros ② Aprendizaje cooperativo ③ Juegos colaborativos	Consolidación de las dinámicas activas; crece el uso de ludificación
11-15 años	① Capacitación docente continua ② Autoevaluación y reflexión ③ Entornos seguros	Interés en profesionalizarse y fomentar la metacognición en los estudiantes
16-20 años	① Entornos seguros ② Aprendizaje cooperativo ③ Autoevaluación y reflexión	Equilibrio entre clima emocional y estrategias de reflexión
21-25 años	① Colaboración escuela-familia ② Evaluaciones diagnósticas ③ Juegos colaborativos	Se potencian los lazos con la familia y la medición de competencias
26-30 años y +	① Autoevaluación y reflexión ② Capacitación continua ③ Evaluaciones diagnósticas	Mayor sofisticación: medición y mejora continua, menos dependencia de juegos

Fuente: Elaboración propia.

Los primeros diez años se caracterizan por entornos emocionales seguros y aprendizaje cooperativo; entre los 11-20 años emergen autoevaluación y reflexión; más allá de 20 años se consolidan evaluaciones diagnósticas y formación continua. El hallazgo ilustra un progresivo paso de estrategias vivenciales a prácticas de metacognición y medición sistemática. De este modo, las tendencias generales se pueden puntualizar así: en términos de implementación escolar, esta secuencia sugiere una maduración desde acciones de clima y participación hacia prácticas sistemáticas de evaluación y mejora continua, alineada con marcos de implementación a nivel escuela que recomiendan progresar de estrategias universales a dispositivos de seguimiento institucional (Oberle *et al.*, 2016; CASEL, 2018).

Entornos emocionalmente seguros y Aprendizaje cooperativo dominan los primeros diez años, indicando estrategias base para la gestión socio-emocional. A partir de los 11 años de carrera crece la metacognición (auto-evaluación/reflexión) y la actualización profesional. En la franja 21-25 años resurgen las iniciativas de escuela-familia y se incluyen evaluaciones diagnósticas para ajustar la intervención. Docentes veteranos (26-40 años) ponen foco en la evaluación sistemática y la formación continua, mostrando madurez profesional.

Implicaciones prácticas

Tras analizar los cruces, resulta pertinente traducir la evidencia en lineamientos de acción para instituciones formadoras y responsables de desarrollo profesional. Desde una perspectiva de implementación, este tipo de traducción a acciones escalonadas coincide con marcos que proponen enfoques sistémicos y graduales para consolidar el ASE en la escuela, incluyendo repositorios de recursos y dispositivos de seguimiento (Oberle *et al.*, 2016; CASEL, 2018).

1. Formación escalonada

- Noveles (≤ 10 años): ofrecer talleres de diseño práctico de actividades y kits de materiales; estrategias concretas para involucrar a las familias.
- Intermedios (11-20 años): generar módulos de evaluación formativa y motivación del alumnado; espacios de reflexión sobre coherencia curricular.
- Veteranos (≥ 21 años): asesorar para la actualización en métricas de competencias socio-emocionales y prácticas de liderazgo pedagógico para acompañar a colegas más jóvenes.

2. Mentoría inversa

- Parear docentes veteranos (evaluación y diagnóstico) con noveles (dinámicas lúdicas y tecnología) para intercambio bilateral de buenas prácticas, que favorezcan el intercambio intergeneracional.

3. Fortalecer el vínculo familia-escuela

- Diseñar programas focales para todos los rangos, pero especialmente críticos en 1-10 y 21-25 años donde la percepción de falta de apoyo es máxima.

Finalmente, se puede resaltar que la evidencia confirma lo siguiente: el contexto familiar, la gestión de aula y los recursos pedagógicos son los tres ejes críticos para avanzar en HSE. La formación docente debe transitar de lo declarativo a lo procedimental, con acompañamiento diferenciado y herramientas de evaluación válidas. Con ello, se fortalecerá el vínculo entre bienestar emocional y rendimiento académico, cumpliendo la promesa de una escuela que educa no solo mentes, sino también corazones.

En conjunto, los hallazgos empíricos respaldan la idea de que fortalecer HSE puede traducirse en mejoras simultáneas de clima y aprendizaje, tal como reportan revisiones y metaanálisis de programas escolares de educación socioemocional (Durlak *et al.*, 2011; Ramírez *et al.*, 2023). Asimismo, la demanda docente por mediación de conflictos y *mindfulness* apunta a necesidades de capacitación procedimental, coherentes con la brecha teoría-práctica documentada en estudios regionales sobre práctica docente y ASE en primaria (Román & Mendoza, 2025; Hernández *et al.*, 2022).

Interpretaciones resumidas de las respuestas al formulario

Con vistas a sintetizar brevemente los hallazgos encontrados, se presentan estas puntualizaciones:

- ¿Cuántos años tienes?: la edad media de los encuestados es 41 años (mediana = 40); el rango abarca de 23 a 61 años, con ligera concentración en los 30-40.
- Sexo: predominio femenino claro (91 %), con 8 % masculino y <1 % que prefirió no responder.
- Grado máximo de escolaridad: más de tres cuartas partes poseen licenciatura; los posgrados (especialidad, maestría o doctorado) suman casi una quinta parte.
- Años de experiencia como maestro de primaria: distribución bimodal; grupo numeroso con ≤ 5 años y otro con ≥ 15 años, media ≈ 11 años.
- Grado(s) que imparte (primaria): los grados 1.º y 2.º son los más atendidos; muchos docentes cubren varios grados simultáneamente.
- Principales dificultades enfrentadas (lista amplia): las tres más citadas fueron: Falta de apoyo familiar, Problemas de conducta y Falta de tiempo en clase.
- Tres dificultades prioritarias: las mencionadas siguen a la cabeza; destacan la convergencia entre Falta de apoyo familiar y Problemas de conducta como necesidades clave de capacitación.
- Dificultad más importante (respuesta abierta): la mayoría copia textualmente variantes de manejo de la conducta y la disciplina en el aula.
- Procedimientos exitosos (lista amplia): sobresalen Trabajo en equipo, Dinámicas lúdicas y Reflexión guiada como estrategias más usadas.
- Tres procedimientos más exitosos: confirman la popularidad de las dinámicas lúdicas y la reflexión grupal; aparece además *role-playing* como táctica efectiva.
- Procedimientos que urge aprender: los docentes desean capacitación principalmente en Manejo de emociones, Mediación de conflictos y *Mindfulness*.

- Impacto percibido en el desempeño docente: más del 80 % afirma que la enseñanza de habilidades socio-emocionales ha mejorado “mucho” su práctica. Este resultado es congruente con la evidencia que vincula programas de ASE con mejoras en bienestar y desempeño académico, especialmente cuando se sostienen en prácticas consistentes y evaluables (Durlak *et al.*, 2011; Zevallos *et al.*, 2024).
- Duración de la mejoría de las relaciones: la mayor parte reporta efectos duraderos (≥ 6 meses); solo una minoría señala efectos temporales (< 3 meses). La percepción de efectos duraderos es consistente con la noción de que las habilidades socioemocionales requieren práctica reiterada y condiciones de seguimiento para consolidarse, más que intervenciones aisladas (CASEL, 2018; Oberle *et al.*, 2016).

Conclusiones

Las conclusiones puntualizadas de este trabajo, son las siguientes:

1. Centralidad pedagógica de las HSE. Las habilidades socioemocionales (HSE) inciden positivamente en el rendimiento académico, la permanencia escolar y el clima de aula, por lo que su enseñanza deja de ser un añadido y se convierte en un componente estructural del currículo de primaria.
2. Brecha entre política y práctica. Aunque los marcos normativos mexicanos promueven el desarrollo socioemocional, persisten obstáculos –sobrecarga curricular, capacitación excesivamente teórica y escaso apoyo familiar– que limitan su implementación efectiva.
3. Diferenciación de necesidades formativas. Los cruces de datos revelan que los docentes noveles requieren recursos didácticos concretos y acompañamiento para la gestión de aula, mientras que los docentes con más trayectoria demandan instrumentos de evaluación y espacios de reflexión profesional.
4. Estrategias pedagógicas graduadas. Se observa un tránsito, a medida que aumenta la experiencia, de dinámicas lúdicas y cooperativas hacia técnicas metacognitivas, evaluación diagnóstica y formación continua; ello sugiere diseñar rutas de desarrollo profesional escalonadas.
5. Articulación escuela-familia. La falta de apoyo familiar es la dificultad transversal más citada; fortalecer la corresponsabilidad hogar-escuela resulta clave para consolidar aprendizajes socioemocionales.
6. Necesidad de sistemas de seguimiento. La carencia de instrumentos de medición válidos y culturalmente pertinentes limita la evaluación del impacto de programas de HSE; urge incorporar indicadores fiables para retroalimentar la práctica docente y las políticas públicas.

Referencias

- Bulás Montoro, M. M., Teutli Mellado, K. M., & Roldán Hernández, G. (2022). Estudio exploratorio de las competencias emocionales en docentes durante la pandemia por COVID-19. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(2), pp. 15-36. <https://doi.org/10.48102/riieb.2022.2.2.36>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL. (2018, July). SEL Trends (Vol. 2): Empowering youth voice. *CASEL* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/SEL-Trends-Youth-Voice.pdf>
- Castro Cabrera, D. M., & Cortés Polania, R. (2023). Influencia de la inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. *Ciencia Latina*. 7(1), pp. 9342-9359. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I., & Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema, *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6(e1611), pp. 1-13. <https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/25712/Hern%C3%A1ndez%2C%20et%20al%2C%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huerta, M. del C. (2019). Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del arte. *DIALOGAS*. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1419/Evaluaci%C3%B3n%20de%20habilidades%20socioemocionales%20y%20transversales%20un%20estado%20del%20arte.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), pp. 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Ramírez Delgado, N., Bermúdez-Torres, C., Conde, C., & Jiménez-Vicioso, J. R. (2023). La educación emocional en primaria: una revisión sistemática desde 2015 hasta 2017. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (20), pp. 57-74. <https://doi.org/10.33776/remo.vi20.7379>

- Román-de la Vega, M., & Mendoza-González, B. (2024). Revisión sistemática: Aprendizaje socioemocional y práctica docente en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa RedCA* (Número extraordinario 0), pp. 417-440. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/25894>
- Santos Rego, M. A. (1988). Escuela y fortalecimiento de habilidades sociales: una revisión de técnicas y procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 46(181), pp. 499-521. <https://www.jstor.org/stable/23765490>
- Zevallos Apaza, J., Chuquimia Castillo, M. J., Vilca Jove, N. E., & Dávila Rojas, O. M. (2024). Factores motivacionales para el logro de aprendizajes: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), pp. 2610-2624. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.891>