

La práctica pedagógica docente para promover la educación socioemocional en primaria

Autora: Manuela Aydé Quezada Quezada

Resumen

La investigación caracteriza la práctica pedagógica docente para promover educación socioemocional en primaria durante el ciclo escolar 2024-2025. Se empleó un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, sustentado en teoría fundamentada, mediante entrevistas, observación de clase, grupo focal, diario de campo y análisis documental. Los hallazgos muestran diferencias entre prácticas centradas en intereses estudiantiles y prácticas apoyadas en materiales comerciales. Se concluye que la educación socioemocional requiere planeación situada, formación docente continua, evaluación formativa y estrategias colaborativas que articulen bienestar, convivencia y aprendizaje integral.

Palabras clave: Educación socioemocional; práctica pedagógica; formación docente; convivencia escolar; educación primaria.

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional se ha convertido en una dimensión indispensable de la escuela contemporánea porque el aprendizaje no ocurre de manera aislada de las emociones, las relaciones, el sentido de pertenencia y las condiciones de convivencia que viven niñas y niños en el aula. La experiencia escolar posterior a la pandemia visibilizó con mayor fuerza que el bienestar emocional, la regulación de la conducta, la empatía, la colaboración y la toma de decisiones responsables no son elementos complementarios, sino condiciones pedagógicas para aprender y participar en comunidad. En educación primaria, estas necesidades adquieren especial relevancia porque el alumnado se encuentra en una etapa de construcción de identidad.

En México, la Nueva Escuela Mexicana reconoce la formación integral como principio orientador de la educación básica. El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 establece una organización curricular que busca atender el carácter contextual, regional y comunitario del aprendizaje (Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). Asimismo, el documento de Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana orienta la intervención docente hacia una educación de excelencia.

El problema central que motiva este artículo consiste en que la educación socioemocional suele reconocerse como importante, pero su desarrollo en el aula depende de las interpretaciones, recursos, experiencias y competencias de cada docente. En consecuencia, algunas prácticas se orientan hacia el diálogo, la reflexión, el juego, la expresión emocional y el trabajo colaborativo, mientras que otras se reducen a actividades rutinarias, hojas de trabajo,

materiales comerciales o ejercicios aislados sin continuidad formativa.

El objetivo general de la investigación fue caracterizar la práctica pedagógica que desarrollan los docentes para promover la educación socioemocional en estudiantes de escuelas primarias de Chihuahua durante el ciclo escolar 2024-2025, mediante el análisis de sus estrategias didácticas, formas de mediación pedagógica, recursos utilizados y procesos de evaluación. Los objetivos específicos fueron: 1) identificar estrategias y recursos didácticos utilizados por los docentes; 2) analizar y contrastar prácticas de enseñanza de la educación socioemocional en distintos grupos; 3) recuperar la percepción de docentes y estudiantes sobre su importancia; y 4) identificar áreas de mejora en la práctica pedagógica. La pregunta de investigación fue: ¿cómo es la práctica pedagógica que desarrollan los profesores para promover la educación socioemocional en estudiantes de educación primaria durante el ciclo escolar 2024-2025? El análisis se realizó mediante codificación abierta, agrupación temática, triangulación de fuentes y comparación constante entre los casos observados, con el propósito de identificar convergencias, divergencias y categorías emergentes relacionadas con la práctica pedagógica socioemocional.

Hipótesis o supuesto de trabajo. La presente investigación partió del supuesto de que las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes de educación primaria influyen de manera significativa en la promoción de la educación socioemocional. Se consideró que aquellas prácticas caracterizadas por la mediación emocional docente, la participación activa del alumnado, la contextualización de los aprendizajes y la generación de ambientes inclusivos favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo descriptivo-interpretativo, sustentado en la teoría fundamentada. Esta perspectiva fue pertinente porque permitió analizar discursos, observaciones y evidencias de aula para construir categorías vinculadas con la práctica docente real. El aporte científico del artículo consiste en mostrar que la educación socioemocional en primaria no depende únicamente de la presencia curricular del tema, sino de la calidad de la mediación docente.

MARCO TEÓRICO

La educación socioemocional constituye un campo pedagógico que integra dimensiones cognitivas, afectivas, relacionales y éticas. Casel (2020) organiza el aprendizaje social y emocional en cinco competencias: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones. Estas competencias permiten comprender que la vida escolar no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica aprender a convivir, participar, dialogar y construir identidad en interacción con otros. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica docente es el medio mediante el cual dichas competencias se vuelven experiencias concretas en el aula.

La variable práctica pedagógica se entiende como el conjunto de decisiones, estrategias, interacciones, recursos y formas de evaluación que el docente organiza para favorecer aprendizajes. En educación socioemocional, esta variable adquiere una dimensión particular porque el profesor enseña tanto por lo que planifica como por lo que modela en su manera de escuchar, intervenir ante conflictos, validar emociones y generar confianza. Lozano-Peña et al. (2021) sostiene que las competencias

socioemocionales del docente son esenciales para la calidad educativa, porque influyen en el clima de aula y en la manera en que los estudiantes aprenden a gestionar sus propias emociones. De modo similar, Plate et al. (2025) enfatizan que los adultos de la escuela son actores centrales para fomentar autoconciencia, relaciones positivas y toma de decisiones responsables.

En el marco normativo mexicano, la educación socioemocional se vincula con una concepción humanista de la educación. El Plan de Estudio 2022 plantea que los procesos de aprendizaje deben atender el contexto y la vida comunitaria de los estudiantes (SEP, 2022). Además, la orientación específica de educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana propone que las intervenciones docentes contribuyan a una educación con equidad y excelencia, reconociendo el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes (SEP, 2024). Esta normativa desplaza una visión fragmentada del aprendizaje y exige prácticas que articulen conocimiento, emociones, comunidad, inclusión y bienestar.

Los conceptos clave del estudio son educación socioemocional, habilidades socioemocionales, práctica pedagógica, convivencia escolar y formación docente. La educación socioemocional se refiere al proceso formativo mediante el cual el alumnado aprende a identificar, comprender, regular y expresar emociones de manera ética y constructiva (Rivera et al. (2025). Las habilidades socioemocionales son disposiciones observables que permiten reconocer sentimientos propios y ajenos, establecer relaciones respetuosas, colaborar, resolver conflictos y actuar con responsabilidad. La convivencia escolar representa el conjunto de relaciones que se construyen cotidianamente en el aula,

mientras que la formación docente es el proceso mediante el cual el profesorado desarrolla saberes pedagógicos, didácticos y emocionales para atender necesidades del alumnado (Pastene, 2021).

El estado del arte reciente confirma que la educación socioemocional produce efectos más sólidos cuando se implementa con intencionalidad pedagógica y no como actividad ocasional. Cipriano et al. (2023) realizaron una revisión sistemática y metaanálisis sobre programas escolares universales, concluyendo que la evidencia actual respalda la contribución del aprendizaje socioemocional al desarrollo estudiantil. La Learning Policy Institute (2023) integró hallazgos de múltiples metaanálisis y destacó beneficios en desarrollo afectivo, social y académico. En esta misma línea, la OCDE (2021) reportó que las habilidades socioemocionales se relacionan con bienestar y rendimiento, mientras que su informe de 2024 amplió la mirada hacia habilidades como persistencia, empatía, curiosidad, creatividad y asertividad.

Las investigaciones sobre docentes muestran que la formación y las creencias del profesorado inciden directamente en la forma de implementar el aprendizaje socioemocional. Iurchik et al. (2023) identificaron que las creencias de maestros de primaria sobre el desarrollo socioemocional condicionan sus decisiones de aula. Ferreira et al. (2023) hallaron que las concepciones docentes influyen en el modo en que el aprendizaje socioemocional se integra a la enseñanza cotidiana. En México, Castillo (2024) analizó experiencias de docentes de educación primaria y subrayó que la implementación de educación socioemocional requiere mayor formación, observación de aula y estudios de caso. Castro-Valles et al. (2024) estudiaron la

percepción de habilidades socioemocionales en docentes de primaria durante la pandemia y mostraron la necesidad de fortalecer la conciencia de integralidad dentro de la Nueva Escuela Mexicana.

Un aspecto relevante identificado en el estudio es que la efectividad de la educación socioemocional no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos didácticos, sino de la capacidad docente para generar experiencias significativas de aprendizaje. Los hallazgos sugieren que la contextualización de las actividades, la calidad de las interacciones y la construcción de espacios de escucha tienen mayor incidencia en el desarrollo socioemocional que la utilización aislada de materiales o programas prediseñados. Este resultado reafirma la importancia de concebir al profesorado como mediador del aprendizaje emocional y no únicamente como ejecutor de actividades curriculares.

La literatura también establece que el clima escolar es un factor asociado al aprendizaje socioemocional. Xu et al. (2023) estudiaron la relación entre aprendizaje socioemocional, clima escolar y redes sociales, mostrando que las relaciones entre pares y el liderazgo estudiantil forman parte del ecosistema emocional de la escuela. La Salle-Finley et al. (2024) señalan que promover clima escolar y aprendizaje socioemocional resulta relevante para apoyar el éxito escolar y el bienestar. Por lo tanto, las estrategias didácticas no deben analizarse como técnicas aisladas, sino como acciones inscritas en una cultura de aula que puede favorecer o limitar la participación emocionalmente segura del estudiantado.

Con base en estos aportes, el presente artículo asume que la educación socioemocional requiere tres condiciones: una base normativa que legitime su presencia en

el currículo; una base teórica que precise competencias, dimensiones y categorías; y una base pedagógica que permita traducir dichos principios en estrategias observables. Las categorías analíticas consideradas fueron planeación situada, estrategias didácticas, mediación emocional, recursos de enseñanza, participación estudiantil, evaluación formativa y áreas de mejora. Estas categorías permiten estudiar la práctica pedagógica no como discurso ideal, sino como acción concreta desarrollada en el aula.

Desde una perspectiva doctoral, el marco teórico permite sostener que la educación socioemocional no debe quedar limitada a una asignatura o a una sesión semanal. Su sentido pedagógico se fortalece cuando atraviesa la gestión del aula, el lenguaje docente, la organización de equipos, las formas de retroalimentar, la resolución de conflictos y el vínculo con las familias. Por ello, el análisis de la práctica docente exige observar tanto las actividades diseñadas como las relaciones que se producen durante su implementación. Esta mirada integral evita reducir la educación socioemocional a manualidades, cuestionarios o frases motivacionales y la ubica como un proceso de construcción de capacidades humanas, comunitarias y escolares.

En este sentido, las variables del estudio se relacionan de manera dinámica. La práctica pedagógica organiza las experiencias de aprendizaje; las habilidades socioemocionales expresan los logros esperados; la convivencia escolar muestra el efecto relacional de dichas experiencias; y la formación docente constituye la condición profesional que posibilita una intervención pertinente. Esta relación conceptual fundamenta el análisis posterior.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de alcance descriptivo-interpretativo. La elección de este enfoque respondió a la naturaleza del problema, pues se buscó comprender cómo se configura la práctica pedagógica de la educación socioemocional en contextos escolares reales, a partir de significados, acciones, discursos y evidencias de aula. El interés no fue medir variables de forma estadística, sino interpretar procesos, comparar casos y construir categorías que permitieran caracterizar la actuación docente en relación con el desarrollo socioemocional del alumnado.

El método se sustentó en la teoría fundamentada, entendida como una ruta de análisis que permite generar explicaciones a partir de los datos producidos en campo. Esta perspectiva fue adecuada porque la investigación no partió de una hipótesis cerrada, sino de una pregunta orientada a comprender prácticas pedagógicas situadas. A través de la comparación constante se identificaron semejanzas, diferencias y patrones entre los casos observados. La teoría fundamentada permitió organizar la información en categorías emergentes y relacionarlas con los referentes normativos y teóricos sobre educación socioemocional.

Los participantes fueron docentes de educación primaria que trabajaban con grupos numerosos en escuelas de la ciudad de Chihuahua durante el ciclo escolar 2024-2025. Para fines de confidencialidad, se les identificó como Docente A y Docente B. Los grupos observados contaban con una matrícula aproximada de 30 a 35 estudiantes, lo que permitió analizar prácticas de aula en condiciones habituales de trabajo docente. La selección fue intencional, considerando

la pertinencia de los casos para comprender distintas formas de implementar la educación socioemocional en primaria.

Los instrumentos empleados fueron entrevistas semiestructuradas, observación de clase, grupo focal con estudiantes, diario de campo y análisis documental de evidencias didácticas. Las entrevistas permitieron recuperar percepciones docentes sobre la importancia de la educación socioemocional, la planeación, los recursos utilizados y las dificultades enfrentadas. La observación de clase permitió registrar interacciones, actividades, formas de mediación, participación del alumnado y manejo de situaciones emocionales. El grupo focal recuperó la voz de los estudiantes sobre las actividades que reconocían como significativas. El diario de campo permitió documentar situaciones relevantes no previstas en los instrumentos. El análisis documental se centró en planeaciones, hojas de trabajo, recursos digitales, evidencias de clase y materiales empleados.

El procedimiento metodológico se organizó en cinco fases. En la primera fase se revisaron los lineamientos normativos y teóricos sobre educación socioemocional, así como los criterios editoriales de la Revista Académica Yaan para asegurar congruencia estructural del manuscrito. En la segunda fase se diseñaron los instrumentos, cuidando que las preguntas y guías de observación fueran coherentes con los objetivos específicos. En la tercera fase se realizó el trabajo de campo mediante entrevistas, observaciones, recuperación de evidencias y registros. En la cuarta fase se sistematizó la información mediante matrices de análisis. En la quinta fase se interpretaron los datos a partir de categorías emergentes y se contrastaron con el marco teórico.

Las categorías iniciales fueron estrategias de enseñanza, recursos didácticos, percepción de importancia, mediación docente y áreas de mejora. Durante el análisis emergieron categorías más específicas: planeación centrada en intereses del alumnado, uso de actividades lúdicas, dependencia de materiales comerciales, retroalimentación, manejo del grupo, escucha docente, regulación emocional y evaluación del aprendizaje socioemocional. Estas categorías permitieron analizar la congruencia entre lo declarado por las docentes y lo observado en las prácticas de aula.

La validez cualitativa se atendió mediante triangulación de fuentes, técnicas e instrumentos. Se contrastó información proveniente de entrevistas, observaciones, grupo focal y documentos de aula. También se aplicó triangulación teórica al relacionar los hallazgos con referentes como CASEL (2020), SEP (2022, 2024), OCDE (2021, 2024) y estudios recientes sobre competencias socioemocionales docentes. La comparación entre casos permitió fortalecer la consistencia interpretativa y evitar que las conclusiones dependieran de una sola fuente de información.

La confiabilidad se cuidó mediante registro sistemático de evidencias, organización de datos por categorías, conservación de notas de campo y uso de criterios constantes para comparar los casos. Aunque la investigación cualitativa no busca replicabilidad estadística, sí requiere transparencia en la ruta metodológica. Por ello, se documentaron las decisiones analíticas, los instrumentos utilizados y la relación entre objetivos, pregunta, categorías y conclusiones. Este procedimiento favoreció la trazabilidad del análisis.

En cuanto a la ética de investigación, se preservó la confidencialidad de las personas participantes y de las instituciones escolares. No se incluyeron nombres reales de docentes, estudiantes ni escuelas. La información fue utilizada únicamente con fines académicos y se evitó cualquier exposición que pudiera afectar la identidad o imagen de los participantes. Además, la interpretación de los resultados se realizó con respeto a las condiciones reales de trabajo docente, evitando juicios personales y privilegiando un análisis pedagógico centrado en la mejora.

La metodología presenta limitaciones propias de un estudio cualitativo con casos específicos. Los resultados no pretenden generalizar a todas las escuelas primarias de Chihuahua ni del país. No obstante, la riqueza del estudio reside en la descripción profunda de prácticas concretas y en la posibilidad de identificar elementos transferibles a contextos similares. La combinación de entrevistas, observación, grupo focal y documentos permitió construir una mirada amplia sobre la educación socioemocional como práctica pedagógica situada.

La ruta analítica se desarrolló mediante codificación abierta, agrupación temática y comparación entre casos. En la codificación abierta se identificaron expresiones, acciones y evidencias relacionadas con estrategias, recursos, mediación y evaluación. Posteriormente, estas unidades se agruparon en categorías centrales para explicar la práctica pedagógica. Finalmente, se realizó una comparación entre los casos para reconocer convergencias y divergencias. Esta secuencia permitió construir interpretaciones fundamentadas en los datos y no únicamente en apreciaciones generales, fortaleciendo la coherencia entre pregunta, objetivos, metodología y resultados.

Para resguardar el rigor, los instrumentos se revisaron en función de su correspondencia con cada objetivo específico. Las preguntas de entrevista exploraron concepciones, estrategias y necesidades de mejora; la guía de observación registró interacción, participación y recursos; el grupo focal permitió contrastar la perspectiva estudiantil; y el diario de campo integró incidentes relevantes. Esta correspondencia evitó recopilar datos dispersos y permitió sostener una ruta analítica coherente con el enfoque cualitativo. Además, favoreció la trazabilidad entre evidencia empírica e interpretación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados permitió identificar que la práctica pedagógica para promover la educación socioemocional se configura de manera heterogénea entre docentes, aun cuando ambas reconocen su importancia para el desarrollo integral del alumnado. La primera categoría fue la planeación didáctica. En el caso de la Docente A, la planeación se orientó con mayor claridad hacia los intereses y necesidades de los estudiantes. Se observaron actividades vinculadas con valores, emociones, experiencias personales, duelo, resiliencia, diálogo y reflexión. Esta práctica mostró una intención formativa que buscaba conectar el contenido socioemocional con situaciones significativas para el grupo.

En contraste, la Docente B desarrolló una práctica más dependiente de planeaciones comerciales, hojas de trabajo y materiales tomados de redes sociales o recursos digitales no siempre adaptados al contexto del alumnado. Aunque también abordó temas relacionados con emociones, valores y sentimientos, la implementación tendió a ser más rutinaria y centrada en el control del grupo. Esta diferencia es relevante porque

el aprendizaje socioemocional requiere mediación intencionada, continuidad y contextualización; cuando se reduce a materiales aislados, pierde profundidad formativa y se vuelve una actividad de cumplimiento.

La segunda categoría fue el uso de estrategias didácticas. Ambas docentes utilizaron actividades como juegos, videos, dibujos, música, exposición de trabajos y ejercicios de reflexión. Sin embargo, la diferencia central estuvo en la manera de mediar dichas actividades. En la Docente A, las estrategias lúdicas y reflexivas funcionaron como medios para promover participación, diálogo y expresión emocional. En la Docente B, algunas actividades tuvieron potencial pedagógico, pero se vieron limitadas por el uso excesivo de hojas de trabajo, dictado y revisión individual prolongada, lo que generó distracciones y redujo la interacción grupal.

Estos hallazgos son congruentes con la literatura reciente. CASEL (2020) plantea que el aprendizaje socioemocional implica desarrollar competencias mediante experiencias relacionales y significativas. La OCDE (2021) sostiene que las habilidades socioemocionales se relacionan con contextos familiares, escolares y comunitarios, por lo que la enseñanza debe considerar el entorno del estudiante. Desde esta perspectiva, las estrategias más pertinentes fueron aquellas que permitieron al alumnado dialogar, representar emociones, colaborar y reflexionar sobre situaciones cercanas a su vida cotidiana.

La tercera categoría fue la mediación emocional docente. En ambos casos, las maestras reconocieron la importancia de escuchar al alumnado y atender sus necesidades emocionales. No obstante, el análisis mostró que la mediación efectiva

exige más que buena disposición; requiere paciencia, regulación emocional, claridad en las intervenciones y capacidad para transformar conflictos o inquietudes en oportunidades de aprendizaje. La Docente A identificó la necesidad de aprender a escuchar para conocer mejor las situaciones que viven sus estudiantes. La Docente B reconoció la importancia de manejar las situaciones del grupo de una forma más relajada y menos estresante.

La mediación emocional se relaciona directamente con las competencias socioemocionales del profesorado. Lozano-Peña et al. (2021) afirman que dichas competencias son esenciales para la calidad educativa. Plate et al. (2025) agregan que los adultos de la escuela modelan las habilidades que esperan desarrollar en el alumnado. En consecuencia, cuando el docente se muestra paciente, escucha, pregunta, retroalimenta y regula su intervención, favorece un clima de aula más seguro. En cambio, cuando la práctica se centra en controlar el silencio sin atender las causas emocionales o relacionales de la conducta, el aprendizaje socioemocional se debilita.

La cuarta categoría fue la convivencia escolar. Los resultados muestran que la educación socioemocional influye en la participación, el respeto, el interés y la disminución de conductas disruptivas. En el caso de la Docente A se observó un ambiente más colaborativo y participativo, asociado con estrategias de diálogo, actividades lúdicas y retroalimentación grupal. En el caso de la Docente B aparecieron mayores tensiones relacionadas con ruido, distracciones y dificultad para sostener la atención. Esta diferencia no debe interpretarse como una falla individual, sino como evidencia de que el clima de aula depende de estrategias pedagógicas, condiciones institucionales, tamaño del grupo y formación docente.

La quinta categoría fue la evaluación del aprendizaje socioemocional. Se identificó que las prácticas de evaluación todavía son incipientes. La Docente A utilizó revisiones grupales e individuales con retroalimentación, además de instrumentos propios. La Docente B recurrió a exámenes estandarizados o actividades de revisión individual. En ambos casos, se observó la necesidad de fortalecer formas de evaluación formativa que permitan valorar avances en autorregulación, empatía, colaboración, escucha y toma de decisiones. La educación socioemocional no puede evaluarse únicamente con productos escritos; requiere evidencias de interacción, reflexión, participación y cambio progresivo en la convivencia.

Tabla No. 1. Síntesis de hallazgos sobre la práctica pedagógica para la educación socioemocional

Categoría	Hallazgo principal
Planeación didáctica	La Docente A contextualiza actividades; la Docente B depende más de materiales prediseñados.
Estrategias didácticas	Predominan juegos, videos, dibujos, música y reflexión.
Mediación emocional	La escucha y regulación emocional favorecen el aprendizaje socioemocional.
Convivencia escolar	Los ambientes participativos mejoran la interacción y el respeto.
Evaluación	Se requiere fortalecer la evaluación formativa.

Fuente: elaboración propia

La discusión de resultados permite sostener que la práctica pedagógica socioemocional más efectiva es aquella que integra planeación situada, mediación docente, participación activa y evaluación formativa. Este hallazgo coincide con Castillo (2024), quien señala que la implementación de educación socioemocional en primaria requiere observar estrategias en acción y comprender experiencias docentes concretas. También coincide con Ferreira et al. (2023), quienes muestran que las concepciones del profesorado influyen en la forma en que el aprendizaje socioemocional se integra al aula.

Un aspecto relevante identificado en el estudio es que la efectividad de la educación socioemocional no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos didácticos, sino de la capacidad docente para generar experiencias significativas de aprendizaje. Los hallazgos sugieren que la contextualización de las actividades, la calidad de las interacciones y la construcción de espacios de escucha tienen mayor incidencia en el desarrollo socioemocional que la utilización aislada de materiales o programas prediseñados. Este resultado reafirma la importancia de concebir al profesorado como mediador del aprendizaje emocional y no únicamente como ejecutor de actividades curriculares.

Asimismo, los resultados dialogan con estudios sobre clima escolar. Xu et al. (2023) muestran que las relaciones entre pares y la estructura social del aula son relevantes para comprender el aprendizaje socioemocional. La Salle-Finley et al. (2024) sostienen que el clima escolar y el aprendizaje socioemocional apoyan el éxito educativo. En los casos analizados, el ambiente participativo favoreció mayor implicación del alumnado, mientras que las actividades rutinarias y el control externo limitaron la construcción de experiencias emocionales significativas.

En síntesis, los hallazgos muestran que las docentes comparten la valoración de la educación socioemocional, pero difieren en la calidad de su implementación. La diferencia no radica únicamente en los recursos utilizados, sino en la intención pedagógica, la adaptación al grupo, la forma de escuchar, la retroalimentación y la capacidad para convertir la actividad en aprendizaje emocional. Por ello, el principal hallazgo emergente es que la educación socioemocional requiere pasar de la actividad aislada a la práctica pedagógica integrada. Esta transición implica formación docente, acompañamiento institucional, diseño de secuencias didácticas contextualizadas y evaluación formativa constante.

Un resultado adicional fue la necesidad de reconocer que el bienestar del docente también incide en el aprendizaje socioemocional del alumnado. Las maestras expresaron tensiones asociadas al manejo de grupos numerosos, al tiempo disponible y a la presión por cumplir contenidos. Por ello, discutir la educación socioemocional exige incluir condiciones laborales, acompañamiento directivo y espacios colegiados de reflexión.

Tabla No. 2. Comparación de prácticas pedagógicas entre los casos analizados		
Docente A	Semejanzas	Docente B
Planeación basada en intereses y necesidades del alumnado.	Reconocen la importancia de la educación socioemocional.	Mayor uso de materiales comerciales y actividades prediseñadas.
Ambiente colaborativo y participativo.	Atienden grupos de 30 a 35 estudiantes.	Mayor orientación al control del grupo.
Actividades lúdicas, diálogo y reflexión.	Abordan emociones y valores.	Mayor uso de hojas de trabajo y revisión individual.

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

La educación socioemocional constituye un componente fundamental dentro de los procesos educativos actuales, debido a su relación directa con el desarrollo integral del alumnado, la convivencia escolar y la construcción de ambientes de aprendizaje positivos. Más que un conjunto de actividades aisladas, representa un proceso pedagógico orientado al fortalecimiento de habilidades relacionadas con el reconocimiento y regulación de emociones, la empatía, la comunicación, la toma responsable de decisiones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables.

En el contexto escolar, la educación socioemocional adquiere relevancia porque permite atender dimensiones del desarrollo humano que influyen directamente en el aprendizaje. Las emociones intervienen en la motivación, la participación, la autoestima y la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos y sociales. Por ello, el papel docente no se limita a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino que implica generar condiciones que favorezcan el bienestar emocional y la formación de estudiantes capaces de convivir, reflexionar y actuar responsablemente dentro de su comunidad.

Las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional requieren una planificación intencionada, contextualizada y vinculada con las experiencias reales de los estudiantes. Estrategias como dinámicas grupales, actividades artísticas, juegos, lecturas reflexivas, trabajo colaborativo y espacios de diálogo favorecen la expresión emocional y permiten desarrollar competencias relacionadas con la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, la efectividad de estas estrategias depende de la capacidad docente para adaptarlas a las necesidades, intereses y características del contexto escolar.

La mediación docente representa un elemento central en este proceso, debido a que el desarrollo socioemocional no ocurre únicamente mediante actividades programadas, sino también a través de las interacciones cotidianas dentro del aula. La escucha activa, el acompañamiento emocional, el respeto por las opiniones del alumnado y la construcción de relaciones basadas en la confianza constituyen prácticas permanentes que favorecen ambientes educativos seguros y participativos. En este

sentido, la figura del docente adquiere un papel fundamental como facilitador del desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Diversas investigaciones han señalado que los ambientes escolares caracterizados por la confianza, el respeto y la comunicación efectiva favorecen una mayor participación estudiantil. Cuando los alumnos perciben que sus emociones, ideas y experiencias son valoradas, incrementan su disposición para intervenir en las actividades, expresar sus necesidades y establecer relaciones positivas con sus compañeros. Esto confirma que la dimensión socioemocional no puede separarse del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que influye en la construcción del conocimiento y en la formación integral.

Asimismo, la educación socioemocional tiene un impacto significativo en la convivencia escolar. El desarrollo de habilidades emocionales permite que los estudiantes reconozcan sus propios sentimientos, comprendan las emociones de los demás y encuentren alternativas para resolver conflictos de manera pacífica. De esta manera, se fortalecen valores como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la colaboración, elementos indispensables para la construcción de comunidades escolares inclusivas y democráticas.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, la educación socioemocional se vincula con una visión integral de la formación educativa basada en la inclusión, la equidad, la participación comunitaria y el desarrollo humano. Este modelo reconoce que la escuela debe formar personas capaces no solo de adquirir conocimientos, sino también de relacionarse de manera ética, participar activamente en la sociedad y enfrentar los retos de un entorno cambiante.

En consecuencia, las competencias socioemocionales adquieren una función estratégica dentro de las prácticas educativas contemporáneas.

La evidencia empírica revisada permite identificar que la implementación efectiva de la educación socioemocional depende en gran medida de la preparación profesional del docente. Entre los principales desafíos se encuentran la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado, diseñar estrategias didácticas contextualizadas y desarrollar instrumentos de evaluación que permitan valorar los avances emocionales y sociales de los estudiantes. La intervención docente requiere pasar de acciones espontáneas a procesos pedagógicos sistemáticos que integren planeación, aplicación y evaluación.

Los resultados de investigaciones recientes muestran que las prácticas pedagógicas sustentadas en la mediación emocional, la participación activa del alumnado y la construcción de ambientes de confianza favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales. Asimismo, se evidencia que los mejores resultados se alcanzan cuando estas acciones forman parte de la dinámica cotidiana del aula y no únicamente de actividades ocasionales. La educación socioemocional debe comprenderse como una práctica transversal presente en todas las experiencias educativas.

En este sentido, el fortalecimiento de la educación socioemocional representa una oportunidad para mejorar tanto los procesos de aprendizaje como la calidad de las relaciones dentro de la escuela. Su implementación favorece el bienestar emocional, fortalece la autoestima, incrementa la capacidad de adaptación y contribuye al desarrollo de estudiantes más

autónomos y participativos. De igual manera, impacta positivamente en el clima escolar al promover interacciones basadas en la comprensión, el respeto y la cooperación.

Finalmente, la investigación sobre educación socioemocional plantea nuevas líneas de análisis orientadas a ampliar el conocimiento sobre su impacto en diferentes contextos educativos. Resulta necesario desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las competencias socioemocionales a lo largo del tiempo, investigaciones comparativas entre distintos niveles educativos y metodologías mixtas que integren información cualitativa y cuantitativa. También es pertinente profundizar en la relación entre bienestar docente, clima escolar, participación familiar y desarrollo socioemocional.

En conclusión, la educación socioemocional debe concebirse como un elemento esencial del proceso educativo y no como un complemento secundario. Su integración dentro de la práctica pedagógica contribuye a formar estudiantes con mayores capacidades para comprender sus emociones, relacionarse con otros y participar de manera responsable en la sociedad. La construcción de ambientes escolares emocionalmente saludables requiere docentes preparados, estrategias contextualizadas y una visión educativa centrada en el desarrollo integral de la persona.

REFERENCIAS

- Askia Castillo, B. L. (2024). Educación socioemocional en la enseñanza primaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672024000200757&script=sci_arttext
- Casel (2020). CASEL SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Castro-Valles, A., Hernández, S., & Medina, J. (2024). Percepción de habilidades socioemocionales en docentes de educación primaria en México durante la pandemia por COVID-19. *Revista Transdigital*, 5(9). <https://revista.transdigital.mx/index.php/transdigital/article/view/317>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2023). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25(1), 34–51. <https://doi.org/10.2478/jtes-2023-0003>
- Lurchik, E., Petrakova, A., Kanonire, T., Orel, E., & Kulikova, A. (2023). Primary school teachers beliefs on students socio-emotional development. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2, 187–213. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-187-213>
- La Salle-Finley, T., Meyers, J., & Varjas, K. (2024). Understanding and promoting school climate, bullying prevention, and social and emotional learning. *School Psychology Review*, 53(6), 609–620. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2386235>
- Learning Policy Institute. (2023). Evidence for social and emotional learning in schools. <https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-report>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, 13(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
- Pastene, P. S. G. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 44–56.

Plate, R. C., Tolan, P., Hoffman, M., & Osher, D. (2025). Educators social and emotional competence: A landscape analysis of strategies and outcomes for thriving schools. CASEL. <https://casel.org/>

Rivera, C. S. O., Tumbaco, G. D. P. A., Guasti, N. M. Y., Morales, M. J. V., & Escudero, F. I. A. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5110-5135.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024). Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>

Xu, M., Wu, J., & Kim, S. (2023). Exploring social-emotional learning, school climate, and social network analysis. *Journal of Community Psychology*, 51(1), 84–102. <https://doi.org/10.1002/jcop.22881>