Artículo de Investigación

Experiencias del profesorado de educación primaria: implementación de prácticas docentes orientadas al desarrollo socioemocional

Primary school teachers' experiences: implementing teaching practices focused on social-emotional development

https://doi.org/10.54104/papeles.v18n36.2505

Marlen Román de la Vega[1]
https://orcid.org/0000-0001-7984-7498
Brenda Mendoza González[2*]
https://orcid.org/0000-0003-0312-5004

1. Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta; Orcid: 0000-0001-7984-7498; mromand826@alumno.uaemex.mx

2. Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta; Orcid: 0000-0003-0312-5004; bmendozag@uaemex.mx

* Autor de correspondencia: Brenda Mendoza González, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta; Orcid: 0000-0003-0312-5004; Av. Filiberto Gómez s/n, Guadalupe, Barrio de Tlacopa, 50010, Toluca, México; bmendozag@uaemex.

Para citar este artículo: Román de la Vega, M. & Mendoza González, B. (2026). Experiencias del profesorado de educación primaria: implementación de prácticas docentes orientadas al desarrollo socioemocional. *Papeles, 18*(36), e2505. https://doi.org/10.54104/papeles.v18n36.2505

Versión aprobada por pares

Recibido: 15 de julio de 2026
Aprobado: 27 de octubre de 2026
Publicado: 11 de noviembre de 2026

Palabras clave
Práctica docente; aprendizaje socioemocional; educación básica; formación continua

Resumen

Introducción: el desarrollo de competencias socioemocionales contribuye a garantizar el bienestar y el desarrollo integral del alumnado. **Metodología:** el objetivo del estudio es analizar las experiencias del profesorado respecto a la implementación de prácticas docentes orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria. Se trata de una investigación cualitativa con diseño descriptivo. Participaron 184 docentes: del total, 142 (77 %) fueron mujeres y 42 (23 %), hombres, adscritos a 10 escuelas primarias públicas del estado de México. La información se recopiló mediante entrevistas individuales a los docentes. El análisis se realizó con el *software* Atlas.ti (versión 26), mediante un análisis de contenido y un proceso de codificación deductiva sustentado en categorías teóricas: práctica docente, habilidades socioemocionales y formación continua. **Resultados y discusión:** los resultados muestran que el profesorado desarrolla planeación didáctica y estrategias de enseñanza, organiza el aula y genera ambientes de aprendizaje favorables para promover habilidades socioemocionales. Además, la formación continua fortalece la práctica docente y amplía las posibilidades de favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado. **Conclusiones:** se concluye que la práctica docente es fundamental para la integración transversal de las competencias socioemocionales en los procesos de enseñanza durante la jornada escolar, sin recurrir a programas externos a los planes de estudio.

Keywords
Teaching practice; social emotional learning; elementary education; professional continuing education

Abstract

Introduction: the development of social-emotional skills helps ensure students' well-being and holistic development. **Methodology:** the objective of this study is to analyze teachers' experiences regarding the implementation of teaching practices aimed at developing social-emotional skills in elementary school students. This is a qualitative study with a descriptive design. A total of 184 teachers participated; of these, 142 (77 %) were women and 42 (23 %) were men, all assigned to 10 public elementary schools in the State of Mexico. Data were collected through individual interviews with the teachers. The analysis was conducted using Atlas.ti software (version 26) through content analysis and a deductive coding process based on theoretical categories: teaching practice, social-emotional skills, and continuing professional development. **Results and discussion:** the results show that teachers develop lesson plans and teaching strategies, organize the classroom, and create supportive learning environments to promote social-emotional skills. Furthermore, professional development strengthens teaching practice and broadens the possibilities for fostering students' social-emotional development. **Conclusions:** the study concludes that teaching

practice is fundamental for the cross-curricular integration of social-emotional competencies into teaching processes during the school day, without resorting to programs outside the curriculum.

1. Introducción

En la actualidad, los sistemas educativos reconocen que alcanzar la excelencia educativa requiere que la formación de los escolares trascienda la adquisición de conocimientos disciplinares y habilidades técnicas, con el propósito de formar estudiantes autónomos con pensamiento crítico y con la capacidad de participar de manera responsable en la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2025). Alcanzar este propósito requiere que los procesos de enseñanza-aprendizaje integren dimensiones cognitivas, emocionales, individuales y sociales que favorezcan el bienestar y el desarrollo integral del alumnado (Bryan, 2024).

La incorporación de dimensiones emocionales y sociales en los procesos educativos depende, en gran medida, de las experiencias que el profesorado promueve en el aula, ya que las relaciones que establece con el alumnado, las estrategias de enseñanza que implementa, las formas de organización del trabajo académico y los espacios de convivencia que genera influyen en el desarrollo integral de los estudiantes y en la construcción de entornos de aprendizaje favorables (Llorent et al., 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2025).

En México, la importancia de las habilidades socioemocionales en la formación integral del alumnado se encuentra respaldada por políticas educativas vigentes. La Ley General de Educación (2024, art. 18 y 59) establece que la educación que se imparta debe favorecer el desarrollo socioemocional como parte de la formación humanista. El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana incorpora estas habilidades de manera transversal en el Plan de Estudios 2022, orientando los procesos educativos hacia el fortalecimiento del autoconocimiento, la regulación emocional, la convivencia, la participación social y la construcción de relaciones positivas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, 2022).

El profesorado desempeña un rol fundamental para dar cumplimiento a estas políticas educativas. En el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica* para el ciclo escolar 2025-2026, se establece que, a través de la práctica del docente, se debe contribuir al desarrollo integral del alumnado, lo cual puede lograrse mediante la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos; la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes; y la promoción de habilidades cognitivas, lingüísticas, físicas y socioemocionales (SEP, 2024).

La práctica docente es definida conceptualmente como una práctica social compleja, dinámica y contextualizada que integra percepciones, decisiones y acciones que el profesorado desarrolla durante el proceso de enseñanza (García-Peinado, 2023; Vergara, 2016). Esta práctica se sustenta en los saberes, las creencias y los valores construidos a lo largo de la trayectoria personal y profesional de los docentes, elementos que orientan la toma de decisiones pedagógicas, las formas de interacción en el aula y las experiencias de aprendizaje (Villalpando et al., 2020). Operacionalmente, se define como el conjunto de acciones que el profesorado desarrolla para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que destacan la planeación de clases, la organización de experiencias de aprendizaje, la gestión escolar, el establecimiento de relaciones

con el alumnado, y el trabajo colaborativo entre docentes y familias (Darling-Hammond et al., 2020). A través de estas acciones, el profesorado genera oportunidades de aprendizaje que pueden favorecer el desarrollo integral del alumnado, incluido el fortalecimiento de competencias socioemocionales (Duque & Acosta, 2024; Wang et al., 2024).

El modelo de las seis dimensiones permite comprender la complejidad de la práctica docente: la dimensión personal reconoce al profesorado como sujeto con historia, experiencias y motivaciones propias; la institucional sitúa su labor dentro de una organización escolar con normas y dinámicas específicas; la interpersonal se centra en las relaciones que establece con los diferentes actores educativos; la social vincula la práctica con las características y demandas del contexto; la didáctica comprende las decisiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje; y la valoral refiere a los principios, creencias y valores que orientan la acción educativa (Fortoul & Fierro, 2021).

Particularmente, la dimensión didáctica permite comprender cómo las decisiones pedagógicas del profesorado —reflejadas en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en la selección de estrategias didácticas, actividades, recursos y formas de interacción— contribuyen tanto al logro académico como al fortalecimiento de habilidades socioemocionales del alumnado (Fortoul & Fierro, 2021; Llorent et al., 2022).

La evidencia empírica ha documentado el interés por incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los procesos de enseñanza en distintas regiones del mundo, a través de la práctica docente de profesores de educación primaria. Por ejemplo, en Asia, particularmente en Vietnam, los educadores promueven estas habilidades mediante estrategias de gestión del aula basadas en el establecimiento de reglas que promuevan la disciplina y el apoyo mutuo (Dung, 2025). En Europa, específicamente, en Portugal y España, las prácticas docentes más frecuentes incluyen juegos en equipos, debates, asambleas de clase y el uso de diarios para que los estudiantes reflexionen sobre su capacidad para gestionar sus emociones (Ferreira et al., 2025).

En lo que respecta a América del Norte, en Canadá y Estados Unidos, el profesorado implementa estrategias orientadas a la construcción de climas positivos, el uso del refuerzo positivo y actividades de reflexión personal que favorezcan la regulación emocional del alumnado (Román & Mendoza, 2024). En México, los docentes recurren a estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, los círculos de diálogo y las actividades artísticas, con el propósito de favorecer la gestión emocional y la convivencia escolar (Askia, 2024).

Estos estudios evidencian que la investigación se ha centrado en describir estrategias de enseñanza utilizadas por el profesorado para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sin embargo, aún existe escasa evidencia científica que explore, desde la perspectiva del profesorado, cómo los diferentes componentes de la práctica docente —tales como la planeación didáctica, la organización del aula, las estrategias de enseñanza y la formación continua— contribuyen al desarrollo de dichas habilidades.

Las habilidades socioemocionales se definen como el conjunto de capacidades que poseen las personas para gestionar sus emociones, pensamientos y conductas. Estas capacidades les permiten adaptarse a diferentes contextos y entre ellas se encuentran la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning [Casel], 2025). Las habilidades socioemocionales están establecidas en marcos teóricos que las organizan en competencias clave para mejorar el desarrollo personal,

social y académico del alumnado, y que han sido adaptadas en políticas nacionales en países como México (Unesco, 2024). El presente estudio tiene como objetivo analizar las experiencias del profesorado respecto a la implementación de prácticas docentes orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria.

2. Metodología

Se realizó una investigación cualitativa con diseño descriptivo que permitió comprender experiencias y percepciones del profesorado respecto a la implementación de prácticas docentes orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula, ya que este diseño favorece la exploración de vivencias y percepciones de los participantes dentro de su contexto (Bohm & Sundqvist, 2025; Salazar-Escorcia, 2020).

2.1. Objetivo

Analizar las experiencias del profesorado respecto a la implementación de prácticas docentes orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria.

2.2. Participantes

En el presente estudio participaron 184 docentes pertenecientes a 10 escuelas primarias públicas del estado de México. Del total, 142 (77 %) fueron mujeres y 42 (23 %), hombres, con edades que oscilaron entre 23 y 60 años, y con un promedio de 15 años de experiencia docente. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia. Los profesores debían cumplir con los siguientes criterios de inclusión: estar adscritos a una escuela primaria pública al momento de participar en el estudio, contar con al menos un año de experiencia docente y firmar el consentimiento informado.

2.3. Técnica de recolección de datos

Para la recolección de información se utilizó una entrevista estructurada, orientada a conocer las experiencias del profesorado sobre la incorporación de habilidades socioemocionales en su práctica docente.

El guion de la entrevista se diseñó a partir de las orientaciones establecidas en la Ley General de Educación (2024, art. 18 y 59), la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudios 2022, las cuales reconocen la importancia de promover habilidades socioemocionales a través de la práctica docente (SEP, 2019, 2022). Para favorecer el rigor científico del estudio, el guion de la entrevista se sometió a un juicio de pares, en el cual participaron dos expertas en metodología de la investigación, quienes evaluaron de manera independiente la claridad, la pertinencia y la coherencia de cada pregunta con el objetivo del estudio; a partir de las observaciones brindadas se ajustó su redacción.

La primera pregunta de la entrevista indagó la manera en la que el profesorado integra las competencias socioemocionales en sus clases. La segunda permitió conocer las acciones que desarrollan para fomentar habilidades como la empatía, el autocontrol y la solución de problemas. La tercera se orientó a identificar la forma en la que el profesorado planifica actividades y diseña estrategias para favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado. La cuarta examinó las acciones relacionadas con la organización del aula, incluyendo la distribución del estudiantado y

del mobiliario para promover estas habilidades. Finalmente, la quinta permitió explorar la formación continua recibida por los docentes en temas referidos a las habilidades en cuestión.

La entrevista permitió recopilar únicamente información relacionada con la práctica docente, las habilidades socioemocionales promovidas en el aula y las experiencias de formación continua del profesorado, en función de lo establecido en el marco normativo y curricular que guía la educación en México. La decisión de desarrollar la entrevista al profesorado a través de cinco preguntas obedeció a criterios de viabilidad, ya que un número mayor de preguntas habría dificultado la gestión del tiempo brindado por las autoridades escolares.

2.4. Procedimiento

Inicialmente, se estableció una reunión con las autoridades escolares para explicar el objetivo del estudio y solicitar su autorización. Una vez obtenida esta, se establecieron las fechas para la recolección de la información, tarea que consistió en entrevistas individuales al profesorado, realizadas por las investigadoras en una única sesión de aproximadamente 30 minutos por participante, en espacios proporcionados por las autoridades escolares y que contaban con condiciones adecuadas de iluminación y ventilación.

Antes de iniciar cada entrevista, y en cumplimiento de los principios bioéticos, se explicó al profesorado el objetivo de la investigación y el carácter voluntario de su participación. Además, se garantizó la confidencialidad de la información y su uso con fines académicos y de investigación, mediante la firma de un consentimiento informado.

2.5. Análisis de datos

Para dar cumplimiento al objetivo general del estudio, se procedió a la transcripción de las respuestas obtenidas en las entrevistas, para luego organizar e incorporar la información en el *software* Atlas.ti (versión 26). El procesamiento de los datos se realizó a través del análisis comparativo cualitativo (QCA, por su sigla en inglés), un método flexible y sistemático que permite la comprensión de datos textuales. Además, en el presente estudio se adoptó una lógica de análisis deductiva, que consiste en analizar e interpretar la evidencia a través de un marco teórico preexistente (Bohm & Sundqvist, 2025). A continuación, se describen las fases que se siguieron para el análisis de datos:

2.5.1. Análisis de contenido

Los datos se abordaron a través de un análisis de contenido cualitativo. Los códigos se construyeron mediante una codificación deductiva, a partir de las respuestas del profesorado, la cual se derivó del marco teórico, por lo cual cada categoría se estableció previamente mediante definiciones conceptuales: práctica docente, habilidades socioemocionales y formación continua (tabla 1). La definición de las categorías permitió sistematizar las experiencias del profesorado respecto a la incorporación de habilidades socioemocionales en el desarrollo de su práctica docente.

En la tabla 1 se presentan las categorías de análisis, sus definiciones conceptuales y las subcategorías utilizadas para la organización e interpretación de la información proporcionada por el profesorado participante.

Tabla 1.

Codificación: categorías y subcategorías derivadas del análisis de contenido

Categorías	Definición	Subcategorías
Práctica docente	Conjunto de decisiones, acciones y estrategias que el profesorado desarrolla para promover los procesos de enseñanza y aprendizaje (García-Peinado, 2023; Villalpando et al., 2020)	Planeación didáctica; estrategias de enseñanza; organización del aula; clima del aula
Habilidades socioemocionales	Capacidad para comprender y regular emociones; gestionar pensamientos y comportamientos; establecer relaciones positivas con otras personas; y tomar decisiones responsables (Casel, 2025; Macêdo & Silva, 2020)	Autoconciencia; autocontrol; empatía; colaboración; habilidades de relación; toma de decisiones; pensamiento crítico
Formación continua	Proceso permanente orientado al fortalecimiento de conocimientos, habilidades y competencias profesionales que permitan mejorar la práctica docente, favorecer el aprendizaje del alumnado y responder a las necesidades de los contextos educativos y comunitarios (Martínez, 2025)	Programas de actualización y formación continua de la SEP; cursos externos; talleres externos; diplomados externos; congresos; conferencias; libros especializados

Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis de contenido, la evaluación combinó la saturación temática *a priori* con la redundancia informativa, ya que, conforme avanzó el análisis cualitativo, la aparición de nuevos códigos disminuyó; sin embargo, se determinó codificar la totalidad de las entrevistas recopiladas. Esta decisión metodológica permite evitar un cierre analítico prematuro, así como fortalecer la credibilidad y la confirmabilidad de los datos (Moore et al., 2026).

2.5.2. Codificación

El proceso de codificación se realizó a través del *software* Atlas.ti, iniciándose con el análisis de las respuestas para reconocer unidades de significado relacionadas con el objeto de estudio, definidas estas como aquellos segmentos del texto que abordan un aspecto temático específico (Bohm & Sundqvist, 2025). Posteriormente, se realizó la codificación de los fragmentos textuales mediante la asignación de códigos que representaban las ideas expresadas por los docentes. Al finalizar esta etapa, los códigos fueron comparados y agrupados de acuerdo con similitudes conceptuales, lo que permitió su integración en subcategorías vinculadas con las categorías teóricas previamente definidas (tabla 1).

Cabe destacar que el proceso de codificación se llevó a cabo de manera independiente por parte de las investigadoras del estudio, quienes posteriormente realizaron un proceso de triangulación y consenso, lo cual permitió contrastar las interpretaciones individuales, asegurar que reflejaran fielmente las experiencias del profesorado y garantizar la credibilidad del análisis bajo los criterios de rigor y confianza.

Se construyeron además redes semánticas, para presentar gráficamente las relaciones identificadas entre las categorías y subcategorías (tabla 1). Se entiende por red semántica una herramienta de visualización que permite organizar y explorar las conexiones entre los diferentes elementos analíticos del estudio, con el fin de facilitar la comprensión de la estructura conceptual y la interpretación de los resultados (Atlas.ti Scientific Software Development GmbH, 2025).

3. Resultados y discusión

El análisis de contenido permitió construir una red semántica general a partir del análisis de los datos obtenidos mediante la entrevista realizada al profesorado de educación primaria (figura 1).

Figura 1.

Red semántica: categorías para práctica docente y desarrollo de habilidades socioemocionales



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos mediante el software Atlas.ti (versión 26).

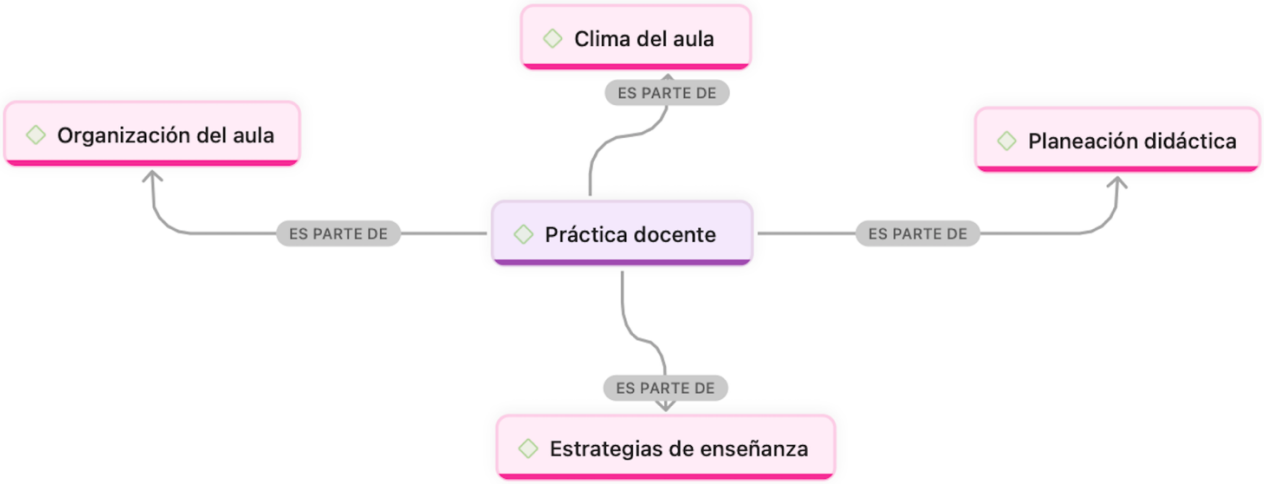
En la figura 1 se observa la red semántica general derivada del análisis de contenido. Allí se observan tres categorías centrales relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado: práctica docente, formación continua del profesorado y habilidades socioemocionales. Además, la red muestra las relaciones establecidas entre cada categoría y las subcategorías, construidas a partir de las experiencias y percepciones del profesorado participante.

- *Práctica docente*

En la figura 2 se presenta la red semántica correspondiente a la categoría *práctica docente,* construida a partir de las respuestas del profesorado participante.

Figura 2.

Red semántica de la categoría práctica docente



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos mediante el software Atlas.ti (versión 26).

El análisis de contenido evidencia que la práctica docente llevada a cabo por el profesorado para fortalecer las competencias socioemocionales de sus estudiantes se caracteriza por el desarrollo de una planeación didáctica intencionada y de estrategias de enseñanza (dimensión didáctica) que, a su vez, determinan directamente la organización del aula y contribuyen a la generación de un clima áulico positivo (dimensión interpersonal). Al desarrollar estas acciones, el profesorado trasciende la transmisión de contenidos teóricos para crear ambientes de aprendizaje óptimos y seguros que contribuyan de forma transversal al desarrollo socioemocional del alumnado. Estos elementos reflejan las acciones que los docentes integran cotidianamente en sus procesos de enseñanza (figura 2).

Al examinar la información, la *planeación didáctica* incluyó actividades orientadas a la autorregulación emocional y adaptadas a las necesidades del alumnado, "partiendo de las necesidades identificadas, proponiendo actividades que les permitan autorregularse" (E20); también se mencionó considerar "el conocimiento de sus estilos [y] ritmos de aprendizaje, diversifico las actividades para favorecer a todos" (E23), así como planear actividades que "integren a toda la comunidad escolar y aula para que los alumnos identifiquen sus emociones y respeten las de sus compañeros, mediante juegos, proyección de videos" (E89).

Las *estrategias de enseñanza* incluyeron actividades que promueven "el diálogo entre pares, el reconocimiento de sí mismos y la toma de decisiones" (E33); el trabajo "a partir de proyectos grupales partiendo del autoconocimiento y la autorregulación emocional" (E57); así como estrategias relacionadas con "autoestima, con diversas actividades dinámicas, diario emocional, rincón de la calma, autorregulación" (E60).

La *organización del aula* incluyó la implementación de actividades académicas "en pequeñas comunidades, individuales, en parejas y delegando y rolando responsabilidades" (E95); el establecimiento de normas de convivencia para "crear espacios de interacción, establecer normas de respeto" (109); y la conformación de "grupos de trabajo heterogéneos, espacio para el monitoreo continuo tanto del trabajo como de la relación entre los alumnos, en ocasiones asigno un espacio de juego o de lectura" (E92).

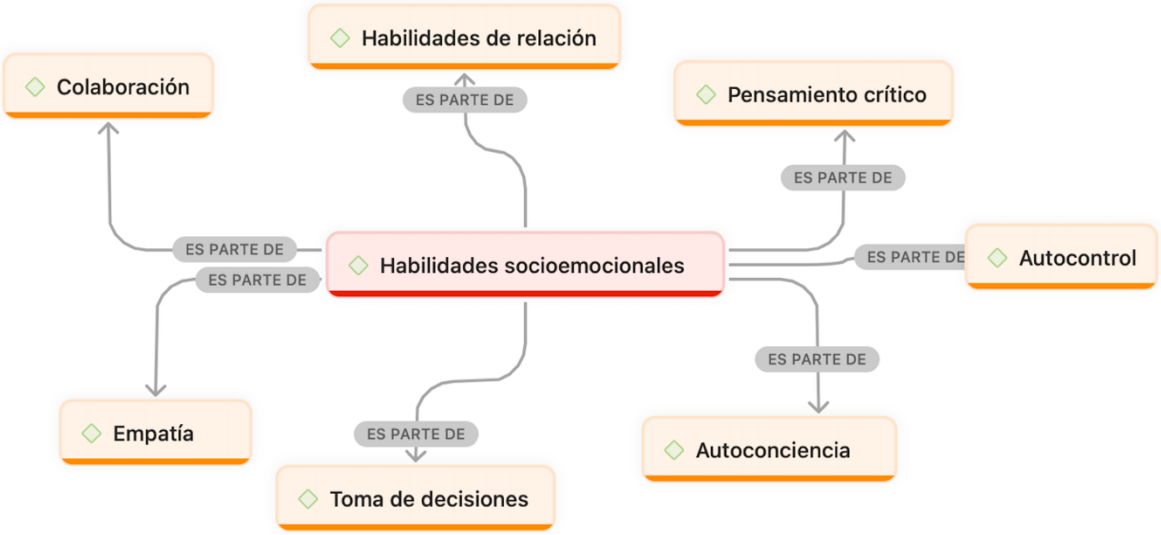
El *clima del aula* se caracterizó por la generación de ambientes "acogedores, de confianza donde los alumnos se sientan seguros" (E58); por el fomento de "una comunicación con todo el grupo y un ambiente de compañerismo" (122); y por la confianza brindada a los alumnos para "expresar lo que sienten" (E149).

El análisis de las entrevistas del profesorado evidenció que, de todos los componentes que integran la práctica docente, las estrategias de enseñanza específicas son las que concentran la mayor atención y son las más reportadas por los docentes. Esto se debe a que tienden a focalizar su esfuerzo en la implementación de dinámicas concretas (como el "rincón de la calma" o los "diarios emocionales") para fomentar el desarrollo socioemocional en sus estudiantes.

- *Habilidades socioemocionales en el alumnado*

El análisis de contenido permitió identificar la categoría *habilidades socioemocionales*, que incorpora aquellas competencias que el profesorado favorece en el aula (figura 3).

Figura 3.
Red semántica de la categoría habilidades socioemocionales



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos mediante el software Atlas.ti (versión 26).

En la figura 3 se observan las principales habilidades socioemocionales que el profesorado promueve mediante su práctica docente. A continuación, se describe cada una de estas habilidades a partir de las acciones que el profesorado desarrolla para promoverlas en las aulas.

Al analizar la habilidad de *autocontrol,* esta se asoció con el desarrollo de actividades enfocadas en la gestión emocional, como "enseñar ejercicios de respiración y relajación para manejar la frustración o el enojo" (E125) y la regulación de la conducta: "Regulación emocional y conductual en niños" (E18).

La *autoconciencia* se vinculó con el reconocimiento y la expresión de emociones, mediante acciones orientadas al "reconocimiento de emociones propias y [la forma en que] estas […] influyen en su actuar diario" (E12) y a sensibilizar "a los niños en torno a expresar de manera libre su sentir" (E120).

La *empatía* se relacionó con actividades que promueven la capacidad de comprender las emociones de otras personas, mediante acciones que favorecen la posibilidad de "ser empático con sus compañeros y a la vez valorar a los demás" (E27) y que "los alumnos puedan comprender las emociones que sienten los demás" (E115).

La *toma de decisiones* se relacionó con situaciones de reflexión en las que "se implementan actividades donde los alumnos reflexionen sobre situaciones de su vida diaria en donde […] anticipan consecuencias y eligen lo más adecuado para su bienestar y el de su entorno" (E115), de manera que "se promueve la toma de decisiones" (E33).

El desarrollo de la *colaboración* entre el alumnado se expresó a través de la "aplicación de estrategias para la integración y aprendizaje colaborativo" (110), y de "promover el aprendizaje basado en […] cooperación, diálogo, escucha activa" (E94).

Las *habilidades de relación* se asociaron con el diálogo como medio para la resolución de conflictos, al señalar que "es una forma de solucionar los problemas sin necesidad de llegar a conflictos" (E126) y de "crear canales de comunicación abierta donde se generen relaciones de comunicación sanas" (E58).

El *pensamiento crítico* se expresó a través de actividades orientadas a la reflexión y el análisis de situaciones cotidianas, lo que permite que los estudiantes "identifiquen las causas que generen el problema y de esta forma indaguen sobre posibles soluciones de manera informada y responsable mediante el diálogo con los implicados" (E89), y que desarrollen una "reflexión crítica y profunda de su actuar ante situaciones de la vida diaria" (E121).

Las respuestas muestran que el profesorado opta por favorecer diversas habilidades socioemocionales (autocontrol, autoconciencia, empatía, toma de decisiones, colaboración, habilidades de relación y pensamiento crítico), mediante acciones desarrolladas en su práctica docente. Respecto a las experiencias relacionadas con la generación de *climas de aula* favorables, las respuestas mostraron que los docentes priorizan las habilidades de relación y autocontrol.

El análisis también permitió identificar que las *estrategias didácticas* son una de las formas mediante las cuales el profesorado refiere favorecer habilidades socioemocionales. Las respuestas de los docentes relacionaron la selección e implementación de estrategias que fortalezcan competencias como autocontrol, autoconciencia, empatía, toma de decisiones, colaboración, habilidades de relación y pensamiento crítico.

En relación con la *planeación didáctica,* las experiencias reportadas vincularon esta práctica docente con la preparación de actividades académicas dirigidas a fomentar habilidades como autocontrol, autoconciencia, habilidades de relación y pensamiento crítico.

En las experiencias también se identificaron respuestas de un grupo reducido —tres docentes— que señaló dificultades para incorporar el desarrollo socioemocional de manera específica y planificada. Uno de ellos afirmó "no realizar acciones específicas y planeadas" (E5), mientras que otro docente expresó "conocer muy poco del tema" (E63).

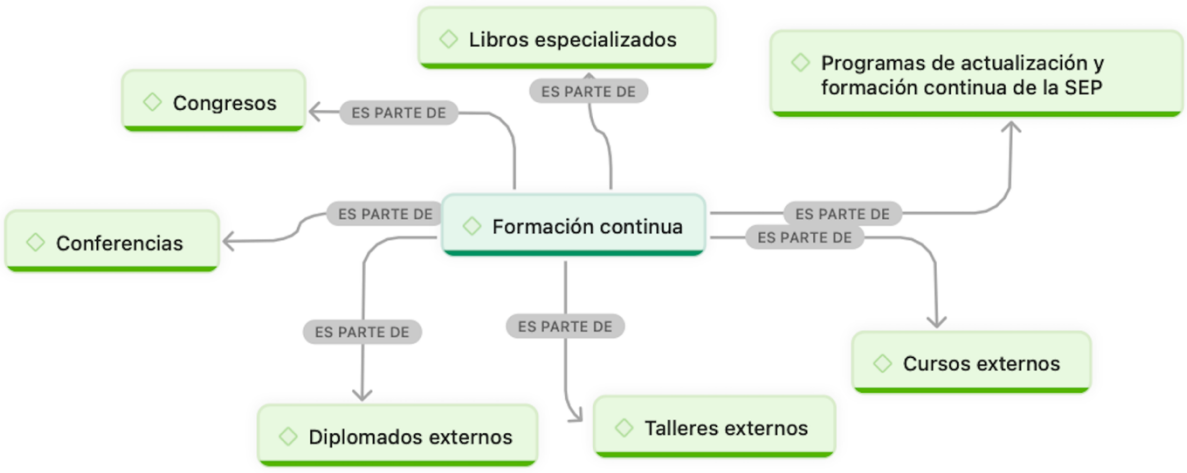
- *Formación continua del profesorado*

La figura 4 presenta la red semántica correspondiente a la categoría *formación continua* del profesorado.

La figura 4 muestra las principales experiencias de formación continua reportadas por el profesorado en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los docentes señalaron que participan en espacios de actualización promovidos por las autoridades educativas, como iniciativas de formación externa, entre las que se encuentran cursos, talleres, diplomados, conferencias, congresos y la consulta de literatura especializada.

Entre las experiencias de formación promovidas por la SEP, el profesorado mencionó la participación en sus *programas de actualización y formación continua*, tales como "cursos autogestivos indicados por autoridades educativas" (E27), "cursos impartidos sobre la NEM [Nueva Escuela Mexicana] (E116) y "cursos en línea sobre emociones, habilidades socioemocionales, por ejemplo, en México X" (E50).

Figura 4.
Red semántica de la categoría formación continua del profesorado



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos mediante el software Atlas.ti (versión 26).

Respecto a la *formación externa*, el profesorado mencionó que participa en cursos relacionados con las habilidades socioemocionales, entre ellos, "cursos sobre cómo trabajar regulación emocional y conductual en niños" (E18) y otro llamado "Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales para una formación integral" (E155).

También se identificó la participación en *talleres externos* como parte de las experiencias de formación, destacando aquellos orientados a "trabajar con habilidades socioemocionales por parte del centro de Maestros" (E35) y a las "habilidades socioemocionales en la Normal de Educación Especial del Estado de México" (E52).

En cuanto a los *diplomados externos*, los participantes mencionaron formación en "terapia cognitiva-conductual; dentro de este engloba [sic] diversos materiales y recursos para trabajar […] la educación socioemocional" (E57), así como un diplomado en "neuroeducación […] en donde dos módulos trataron sobre emociones" (E176).

También se identificó la asistencia a eventos académicos, como *congresos internacionales* sobre "gestión emocional" (E37). De igual manera, se reportó la participación en *conferencias* relacionadas con "el manejo de las emociones" (E92) y en la "conferencia desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales en educación" (E172).

Los *libros especializados* constituyeron otra fuente de formación y consulta al momento de fomentar habilidades socioemocionales. Entre los libros comentados se encontró "Autocontrol del enojo y manejo de asambleas" (E75) y "los libros adquiridos por la Dra. Brenda, PRIMCE, caja de herramientas socioemocionales" (E54).

El análisis de contenido permitió identificar respuestas de docentes que expresaron no haber recibido capacitación relacionada con el desarrollo de habilidades socioemocionales en el entorno escolar. Esta ausencia fue expresada directamente en afirmaciones como: "No recuerdo haber tomado algún curso o taller relacionado al tema" (E44). En otros casos, el profesorado manifestó interés por acceder a este tipo de formación: "No he recibido, me gustaría tomar algún curso" (E85).

3.1. Discusión

En este punto puede afirmarse que se cumplió el objetivo del estudio, al analizar las experiencias del profesorado de educación primaria respecto a la implementación de prácticas docentes orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales en el alumnado.

Los hallazgos muestran que el profesorado reconoce la incorporación de las competencias socioemocionales como parte de las actividades que desarrolla cotidianamente en el aula. Principalmente, las incorpora mediante la planeación didáctica, las estrategias de enseñanza, la organización del aula y la construcción de climas favorables para el aprendizaje (práctica docente). Estos resultados coinciden con investigaciones realizadas en Vietnam, Portugal y España, en que las estrategias de enseñanza y la gestión del aula se identifican como componentes relevantes para favorecer el desarrollo socioemocional del alumnado (Dung, 2025; Ferreira et al., 2025).

Los resultados del estudio permiten comprender la manera como la educación socioemocional se incorpora en la práctica docente, lo que evidencia que el profesorado participante concibe estas habilidades como un componente integrado en las interacciones, en las actividades académicas y en las formas de organizar el trabajo en el aula. Estos resultados podrían explicarse a partir del modelo de las seis dimensiones de la práctica docente, específicamente, de las dimensiones didáctica e interpersonal. La dimensión didáctica comprende las decisiones relacionadas con la planeación de la enseñanza, las estrategias de enseñanza y la organización del trabajo en el aula; la dimensión interpersonal refiere a las relaciones que se construyen entre quienes participan en el proceso educativo (Fortoul & Fierro, 2021). En las experiencias reportadas, ambas dimensiones se encuentran vinculadas, ya que las decisiones que toma el profesorado al planear sus clases y seleccionar estrategias didácticas contribuyen a generar oportunidades de aprendizaje que permiten a los estudiantes gestionar sus emociones, resolver problemas a través del diálogo y propiciar la colaboración entre el alumnado.

Según los resultados, el profesorado afirma promover habilidades socioemocionales a través de experiencias de aprendizaje intencionado, sin implementar programas externos o ajenos a los planes y programas de estudio. Estos resultados coinciden con lo planteado por la OCDE (2025), cuando señala que las habilidades socioemocionales pueden promoverse de manera transversal durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las experiencias reportadas por el profesorado son congruentes con las orientaciones curriculares vigentes para la educación básica en México. La Ley General de Educación (2024, art. 18 y 59), la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudios 2022 reconocen la importancia de garantizar la formación integral del alumnado e incorporan dimensiones relacionadas con el desarrollo socioemocional (SEP, 2019, 2022). Los hallazgos muestran que los docentes orientan su labor al cumplimiento de estas normativas, aunque la forma en que cada uno se apropia de ellas es diferente, de acuerdo con sus saberes, recursos y contextos, por lo que no se aplican de manera uniforme en todas las comunidades escolares.

Las habilidades socioemocionales con mayor presencia en las respuestas del profesorado fueron autocontrol, autoconciencia, empatía, toma de decisiones, colaboración, habilidades de relación y pensamiento crítico en los estudiantes. Estos resultados son similares a los de investigaciones realizadas en Canadá, Estados Unidos y México, en las que se ha identificado la incorporación de prácticas de enseñanza orientadas a favorecer habilidades socioemocionales en el estudiantado,

particularmente aquellas relacionadas con la regulación emocional (Askia, 2024; Binfet et al., 2023; Román & Mendoza, 2024).

La relevancia de estos hallazgos radica en que las habilidades socioemocionales favorecen la regulación emocional, las relaciones entre las personas, el clima escolar y el rendimiento académico del estudiantado (Astolfi et al., 2021; Glenn et al., 2021; Ruffini et al., 2024), así como el desarrollo de la empatía, la colaboración y la toma de decisiones responsables, que se han relacionado con la construcción de ambientes educativos seguros e inclusivos (Laamanen et al., 2024; Menabò et al., 2024). La evidencia empírica ha mostrado que el fortalecimiento de estas competencias contribuye a disminuir conductas de riesgo, situaciones de violencia y comportamientos asociados con el acoso escolar (Unesco, 2025). Otros estudios han identificado que el desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye a la disminución de estereotipos tradicionales de género vinculados a la violencia y a la inequidad (Mendoza et al., 2025). Estos antecedentes refuerzan la relevancia de la práctica docente como vía para avanzar en el cumplimiento de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, asociado a la educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Respecto a la formación continua, los resultados de la investigación indican que el profesorado que participó en el presente estudio se involucra en actividades dirigidas al fortalecimiento de su práctica docente y a la ampliación de sus conocimientos acerca del desarrollo socioemocional. Este resultado es consistente con investigaciones realizadas en Ecuador, que señalan que la actualización profesional contribuye al fortalecimiento de la práctica docente (Mendoza et al., 2025).

La participación de los profesores en los programas de actualización ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública podría explicarse a partir del reconocimiento de la formación continua como un derecho profesional. En México, el marco normativo garantiza este derecho mediante el acceso al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización, que fomenta en los docentes la participación en actividades formativas, incluyendo talleres, cursos, diplomados, seminarios, entre otros, que tienen como objetivo fortalecer y mejorar sus competencias y conocimientos pedagógicos (Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, 2026). Sin embargo, la participación en estas actividades de formación no es homogénea, ya que existen docentes que señalaron no haber recibido capacitaciones relacionadas con habilidades socioemocionales.

Entre las limitantes del estudio se encuentra que los resultados únicamente recuperan experiencias de docentes de diez escuelas primarias públicas del estado de México, por lo que no pueden ser generalizables a otros contextos. Además, la información se recopiló a través de entrevistas que incluían un limitado número de preguntas.

Para futuras investigaciones, se sugiere realizar grupos focales y entrevistas que incorporen un mayor número de preguntas para incrementar la comprensión de las acciones que contribuyen a la incorporación de estas habilidades. También se recomienda explorar experiencias de otros actores educativos, como estudiantes y directivos, lo cual permitirá contrastar la información proporcionada por los docentes. Otra sugerencia consiste en realizar observaciones áulicas que permitan contrastar las acciones que los docentes afirman implementar y las que realmente llevan a cabo durante los procesos de enseñanza.

4. Conclusiones

Los resultados del presente estudio permiten concluir que el profesorado de educación primaria participante refiere incorporar, durante el desarrollo de su práctica docente, acciones orientadas a favorecer habilidades socioemocionales en el estudiantado.

A partir de las experiencias docentes, se concluye que la integración de las competencias socioemocionales se manifiesta principalmente a través de la selección de estrategias didácticas y la generación de climas de aula favorables, así como por medio de la planeación de la enseñanza y de la organización del trabajo académico que forman parte de la práctica docente. El desarrollo adecuado de estas prácticas permite atender orientaciones curriculares como la Nueva Escuela Mexicana y la Ley General de Educación, sin recurrir necesariamente a la implementación de programas ajenos a los planes y programas de estudio.

De acuerdo con las experiencias del profesorado, las habilidades socioemocionales que se promueven con mayor frecuencia en las aulas están relacionadas con la capacidad de regular y reconocer los estados emocionales; comprender los de otras personas; establecer relaciones sanas; utilizar el diálogo y la escucha activa para la solución de conflictos; promover la colaboración; reflexionar sobre las consecuencias de las propias acciones; y asumir la responsabilidad de estas. Se concluye así que, en el contexto de las escuelas participantes, el profesorado incorpora estas habilidades durante el proceso de enseñanza para promover la convivencia escolar sana y el bienestar del alumnado.

Los resultados también permiten concluir que existe una disposición a participar en diferentes actividades de formación continua (promovidas por las autoridades educativas y otras llevadas a cabo en espacios externos). Estas acciones reflejan el interés de los docentes por capacitarse para adquirir y fortalecer sus conocimientos, de manera que puedan estimular en el alumnado las habilidades socioemocionales.

Los hallazgos del presente estudio permiten concluir que estas habilidades son incorporadas por el profesorado en diferentes momentos de la práctica docente. La planeación, las estrategias de enseñanza, la organización del aula y el clima de esta son los estadios y elementos en que los docentes refieren generar oportunidades para promover competencias socioemocionales en el alumnado de educación primaria.

Financiación

El desarrollo de la investigación no contó con ningún tipo de financiación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

La presente investigación consideró las implicaciones éticas correspondientes, con el fin de garantizar la participación voluntaria de los sujetos, a través del consentimiento informado, así como la confidencialidad de la información proporcionada. La información se utilizó únicamente con fines de investigación. Finalmente, se reconoció la autoría de la información consultada, para garantizar el respeto a los derechos de propiedad intelectual.

Contribución de los autores

Ambas autoras participaron en el diseño de la investigación; la recolección y análisis de datos; la escritura; y la revisión del artículo científico.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por IA en el proceso de escritura

Para la elaboración del manuscrito no se utilizaron tecnologías asistidas por la inteligencia artificial.

Referencias

Askia, B. (2024). Educación socioemocional en la enseñanza primaria: un análisis práctico de la experiencia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *15*(29), 1-20. https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2141

Astolfi, R. C., Leite, M. A., Papa, C. H. G., Ryngelblum, M., Eisner, M., & Peres, M. F. T. (2021). Association between self-control and health risk behaviors: a cross-sectional study with 9th grade adolescents in São Paulo. *BMC Public Health*, *21*(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11718-4

Atlas.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). *ATLAS.ti* (26) [*Sostware*]. https://atlasti.com/about-atlas-ti

Binfet, J., Green, F., Roche, S., & Scott, C. (2023). When teachers have autonomy to create SEL initiatives: conceptualizations and iterations. *International Journal of Emotional Education*, *15*(2), 156-163. https://doi.org/10.56300/AGDE1576

Bohm, I., & Sundqvist, J. (2025). Qualitative content analysis—a step-by-step guide for beginners to the method, theories, epistemology, ontology, and rigour. *Qualitative Report*, *30*(9), 4236-4263. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2025.7211

Bryan, A. (2024). From 'the conscience of humanity' to the conscious human brain: Unesco's embrace of social-emotional learning as a flag of convenience. *Compare*, *54*(5), 770-784. https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2129956

Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (Casel). (2025). *What is social and emotional learning*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97-140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. (2026). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica 2026*. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/2026/uqXBlNjTsN-ENFC_2026.pdf

Dung, D. T. (2025). Teacher perspectives on the roles and implementation of social and emotional learning in Vietnamese primary schools. *International Journal of Childhood Education*, *6*(1), 1-16. https://doi.org/10.33422/ijce.v6i1.889

Duque, R. G. C., & Acosta, S. D. A. (2024). Social-emotional skills: a model based on social, psychological, and neurocognitive theories. *Diversitas*, *2*(20), 78-94. https://doi.org/10.15332/25563067

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Olcina-Sempere, G. (2025). Social and emotional learning - Portuguese and Spanish teachers' representations and classroom practices. *Frontiers in Education*, *9*, 1-11. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1461964

Fortoul, B., & Fierro, C. (2021). Reflexionar las prácticas docentes: dos modelos de análisis. En C. Fierro, & B. Fortoul (Eds.), *Analizar las prácticas docentes: aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 137–169). Universidad La Salle. https://www.researchgate.net/publication/353647216_Reflexionar_las_practicas_docentes_Dos_modelos_de_analisis

García-Peinado, R. (2023). The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Environment and Social Psychology*, *9*(1), 1-17. https://doi.org/10.54517/esp.v9i1.1868

Glenn, D. E., Michalska, K. J., & Lee, S. S. (2021). Social skills moderate the time-varying association between aggression and peer rejection among children with and without ADHD. *Aggressive Behavior*, *47*(6), 659-671. https://doi.org/10.1002/ab.21991

Laamanen, P., Kiuru, N., Kiviruusu, O., & Lindblom, J. (2024). Facial emotion recognition and social-emotional problems in middle childhood: assessment of directional effects. *International Journal of Behavioral Development*, *48*(4), 291-303. https://doi.org/10.1177/01650254241233522

Ley General de Educación (2024, 7 de junio). Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Llorent, V., González-Gómez, A., Farrington, D., & Zych, I. (2022). Improving literacy competence and social and emotional competencies in primary education through cooperative project-based learning. *Psicothema*, *34*(1), 102-109. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372

Macêdo, J. W. de L., & Silva, A. B. da. (2020). Construção e validação de uma escala de competências socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, *20*(2), 965-973. https://doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382

Martínez, J. C. (2025). *Los retos y oportunidades de la formación continua en la NEM desde la perspectiva de las comunidades de aprendizaje*. https://dsam.setab.gob.mx/wp-content/uploads/2025/11/Formacion-continua_NEM_comunidades-de-aprendizaje-1.pdf

Menabò, L., Caravita, S. C. S., Skrzypiec, G., Slee, P., & Guarini, A. (2024). Effects of victimization and perpetration in observing bullying scenes: an eye-tracker study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *24*(2), 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2024.100451

Mendoza, B., Rojas, A., & Rojas, J. (2025). Gender and socio-emotional development in boys and girls: implications for the 2030 Agenda. *Ágora de Heterodoxias, 11, 19-42.* https://doi.org/10.5281/zenodo.16762463

Mendoza, E. A., Añazco, A. B., Briones, M. G., Domo, G. M., & Sarmiento, D. A. (2025). Formación continua docente: clave para la mejora de la calidad educativa en instituciones públicas. *Revista Científica Internacional Arandu UTIC*, *12*(2), 4018-4031. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1211

Moore, O. A., Aguinis, H., & Darden, T. R. (2026). Defining, assessing, and reporting saturation in qualitative research: review and recommendations. *Leadership Quarterly,* 37(2), 101950. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2026.101950

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales.* Brief n.° 1. Estudio ERCE 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391084/PDF/391084spa.pdf.multi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2025). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: guía de políticas.* https://doi.org/10.54675/ilrv6519

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2025). *Claves para una enseñanza de alta calidad.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c7a96927-es

Román, M., & Mendoza, B. (2024). Revisión sistemática: aprendizaje socioemocional y práctica docente en educación primaria. *Revista RedCA,* (Número especial. Del V Congreso Internacional de Investigación Educativa RedCA 2024), 417-440. https://doi.org/10.36677/redca.v0i0.25894

Ruffini, C., Bei, E., & Pecini, C. (2024). Socio-emotional behavior, learning, and the distinct contributions of executive functions in primary graders. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(4), 4249-4273. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00860-3

Salazar-Escorcia, L. S. (2020). Investigación cualitativa: una respuesta a las investigaciones sociales educativas. *CIENCIAMATRIA*, *6*(11), 101-110. https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana.* https://www.seg.gob.mx/wp-content/uploads/2022/02/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica: perfiles, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.* https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Vergara, M. (2016). La práctica docente: un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, *2*(1), 73-99. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779

Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A., & Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad*, *15*(2), 229-240. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07

Wang, F., King, R. B., & Zeng, L. M. (2024). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: a cross-national study. *British Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 622-641. https://doi.org/10.1111/bjep.12670