



**Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Instituto de Ciencias de la Educación**



LGAC: Procesos históricos y culturales en educación

Análisis de las competencias socioemocionales en docentes de nivel primaria del estado de Morelos

Tesis para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa que presenta:
Noemi Diego Melgar

Comité tutorial:
Dirección de tesis: Dr. José Francisco Alanís Jiménez
Codirección: Dr. Ulises Delgado Sánchez
Sinodal: Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández

Cuernavaca, Morelos, abril de 2026



**Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Instituto de Ciencias de la Educación**



LGAC: Procesos históricos y culturales en educación

Análisis de las competencias socioemocionales en docentes de nivel primaria del estado de Morelos

Para obtener el grado de Maestra en Investigación Educativa que presenta: Noemi
Diego Melgar

Comité tutorial ampliado:
Dirección de tesis: Dr. José Francisco Alanís Jiménez
Codirección: Dr. Ulises Delgado Sánchez
Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández
Dra. Dení Stincer Gómez
Dra. Luz Marina Ibarra Uribe

Cuernavaca, Morelos, abril de 2026

Agradecimientos

A mi querido país México.

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo económico que permitió cubrir gastos clave para la investigación y el proceso formativo.

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el Instituto de Ciencias de la Educación y el área de posgrado por mantener la investigación como un eje fundamental para fomentar el desarrollo educativo y acompañarnos durante nuestra estancia.

A los integrantes de mi Comité, por guiarme y asesorarme durante el camino con respeto, empatía y calidez humana.

A mi familia, Georgina, Margarito, Ricardo y Oscar, que siempre serán mi orgullo, motivación y sostén en mis aciertos y desaciertos.

A mis amigos, Andrés e Isamar que se han convertido en parte de mi familia.

Omisión de lenguaje incluyente de género

En este documento por economía del lenguaje y agilidad en la lectura se utiliza el genérico masculino, en el entendido de que están representadas todas las personas con independencia de su género.

En algunos casos, cuando es indispensable hacer referencia al género de los o las docentes, se indica de manera expresa para evitar confusión.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| Delimitación del tema de investigación | 7 |
| Desarrollo profesional..... | 7 |
| Salud mental..... | 8 |
| Problemas psicosociales..... | 9 |
| Pandemia COVID 19..... | 10 |
| El ámbito socioemocional en el contexto educativo..... | 11 |
| Capítulo 1. Estado de la cuestión | 15 |
| Antecedentes | 15 |
| Aportaciones conceptuales y teóricas..... | 18 |
| Revisiones sistemáticas..... | 19 |
| Aproximaciones en investigación educativa | 21 |
| Instrumentos de evaluación..... | 22 |
| La relación del planteamiento del problema y el estado de la cuestión..... | 23 |
| Preguntas de investigación..... | 24 |
| Objetivo general..... | 25 |
| Objetivos específicos..... | 25 |
| Justificación..... | 26 |
| Planteamiento del problema..... | 33 |
| Capítulo 2.- Marco teórico | 37 |
| Principales autores..... | 37 |
| Inteligencia emocional | 41 |
| Competencias emocionales..... | 46 |
| Habilidades socioemocionales | 50 |
| Educación socioemocional | 51 |
| Emociones..... | 53 |
| Capítulo 3. Metodología | 58 |
| La población de estudio..... | 58 |
| Enfoque de la investigación..... | 59 |

| | |
|---|-----|
| Instrumento de recolección de datos | 62 |
| Pilotaje | 66 |
| Procedimiento | 67 |
| Análisis de datos | 68 |
| Consideraciones éticas..... | 71 |
| Capítulo 4.- Resultados..... | 73 |
| Datos generales | 73 |
| Datos sociodemográficos - AMAI | 79 |
| Datos de formación continua | 81 |
| Datos de bienestar docente..... | 88 |
| Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socioemocional..... | 93 |
| Conciencia social..... | 96 |
| Relaciones interpersonales | 98 |
| Relación docente-alumno..... | 99 |
| Regulación emocional | 101 |
| Correlación entre las competencias socioemocionales y variables sociodemográficas | 102 |
| Sexo | 103 |
| Edad..... | 105 |
| Años de servicio | 107 |
| Nivel socioeconómico..... | 108 |
| Capítulo 5. Conclusiones | 110 |
| Recomendaciones | 113 |
| Limitaciones de la investigación | 116 |
| Referencias..... | 119 |
| Anexos | 127 |
| Anexo 1 Escala de Competencia Socioemocional para Docentes | 127 |
| Anexo 2 Directorio de apoyo y orientación emocional..... | 128 |
| Anexo 3 Aviso de confidencialidad..... | 129 |
| Anexo 4 Cuestionario estructurado | 130 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 <i>Programas y estrategias federales que abordan aspectos socioemocionales</i> ... | 9 |
| Tabla 2 <i>Planes y programas curriculares de México</i> | 12 |
| Tabla 3 <i>Comparación de planes y programas de escuelas formadoras de docentes en México</i> | 14 |
| Tabla 4 <i>Revisión bibliográfica</i> | 17 |
| Tabla 5 <i>Propuesta de habilidades consideradas por la OMS</i> | 30 |
| Tabla 6 <i>Modelo CASEL</i> | 31 |
| Tabla 7 <i>Propuesta de habilidades consideradas por la OCDE</i> | 31 |
| Tabla 8 <i>Propuesta de habilidades consideradas por MGIEP-UNESCO</i> | 32 |
| Tabla 9 <i>Conceptos en el ámbito socioemocional según autores</i> | 41 |
| Tabla 10 <i>Competencias emocionales según Rafael Bisquerra</i> | 48 |
| Tabla 11 <i>Cifras del nivel de educación primaria en Morelos</i> | 59 |
| Tabla 12 <i>Variables de estudio</i> | 61 |
| Tabla 13 <i>Estructura del formulario para docentes</i> | 65 |
| Tabla 14 <i>Grado de correlación según coeficiente de correlación</i> | 69 |
| Tabla 15 <i>Puntos de corte definidos para la clasificación de Niveles Socioeconómicos de la regla AMAI 2022</i> | 79 |
| Tabla 16 <i>Descripción de los cuatro factores de la Escala SECTRS</i> | 95 |
| Tabla 17 <i>Descriptivo del factor de conciencia social</i> | 97 |
| Tabla 18 <i>Descriptivo del factor de relaciones interpersonales</i> | 98 |
| Tabla 19 <i>Descriptivo de relación docente-alumno</i> | 100 |
| Tabla 20 <i>Descriptivo del factor de regulación emocional</i> | 101 |
| Tabla 21 <i>Rho de Spearman: competencias socioemocionales y edad</i> | 106 |
| Tabla 22 <i>Rho de Spearman: competencias socioemocionales y tiempo de servicio</i> .. | 107 |
| Tabla 23 <i>Rho de Spearman: competencias socioemocionales y nivel socioeconómico</i> | 108 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 <i>La niña y el buitre</i> | 26 |
| Figura 2 <i>Línea del tiempo y relación con años de servicio docente</i> | 62 |

| | |
|---|-----|
| Figura 3 <i>Sexo</i> | 74 |
| Figura 4 <i>Edad</i> | 75 |
| Figura 5 <i>Años de servicio</i> | 76 |
| Figura 6 <i>Función educativa</i> | 77 |
| Figura 7 <i>Escuela de procedencia de los participantes</i> | 78 |
| Figura 8 <i>Comparativo de nivel socioeconómico</i> | 80 |
| Figura 9 <i>Comparativo de formación socioemocional</i> | 82 |
| Figura 10 <i>Áreas de interés de la comunidad docente de nivel primaria</i> | 84 |
| Figura 11 <i>Necesidades adicionales</i> | 87 |
| Figura 12 <i>Necesidades adicionales</i> | 92 |
| Figura 13 <i>Competencias socioemocionales</i> | 94 |
| Figura 14 <i>Competencias socioemocionales por sexo</i> | 103 |
| Figura 15 <i>Puntajes más altos y más bajos</i> | 105 |

Introducción

El plantel educativo es un espacio en el que interactúan niñas, niños, adolescentes y adultos con diferentes ideologías, contextos culturales, familiares, económicos y sociales, entre otras características, bajo ese contexto, cada integrante de la comunidad escolar desempeña un rol y tareas específicas; es por ello que observar las interacciones que se presentan en la escuela un día cotidiano se vuelve una experiencia digna de analizar. En una escuela secundaria en la que los alumnos se encontraban formados en la explanada de la cancha, la prefecta del plantel con voz enérgica, la frente fruncida y visiblemente molesta, daba información a los adolescentes sobre una excursión, sin embargo, notándose ignorada, la prefecta alzó la voz y emitió algunos regaños acompañados de frases descalificativas sobre el comportamiento de sus alumnos (*“¡Son unos burros, no ponen atención, parecen loros!”*), posteriormente, cedió el micrófono a otro prefecto, quien, por el contrario a ella, mostró una actitud relajada y con una comunicación asertiva proporcionó las últimas indicaciones (*“Chicos, por favor de manera ordenada vayan a sus salones, que tengan buen día”*).

Durante esa mañana, este acontecimiento llamó la atención para observar el manejo de las competencias socioemocionales (CSE) frente a una situación cotidiana en la escuela; como resultado de dicho evento surgió la siguiente pregunta: ¿Qué competencias socioemocionales ha desarrollado cada una de estas personas para manejar una misma situación de diferente manera? Sin la intención de que la pregunta generará un juicio sobre las competencias que cada integrante de la comunidad educativa ha desarrollado, la reflexión en torno a dichas habilidades radica en la importancia transversal que los aspectos socioemocionales tienen en diferentes ámbitos, desde el aspecto académico, el clima del aula, las relaciones interpersonales con los padres de familia y la salud mental o el bienestar del docente, los cuales son áreas que se han visto vulneradas ante el aumento de situaciones de violencia dentro y fuera de los espacios educativos, sin embargo, ante estos escenarios, cabe la posibilidad de que la manera de reaccionar ante situaciones de conflicto pueda asumirse desde posturas que coadyuven a disminuir los factores de riesgo y fomentar

el bienestar socioemocional de quienes forman parte del plantel escolar, para ello, resulta necesario partir de un panorama actual de lo general a lo particular sobre las herramientas socioemocionales con las que cuentan los docentes de México, con mayor énfasis en quienes se encuentran en el nivel educativo de primaria, por considerarse una etapa formativa clave para el desarrollo cognitivo y socioemocional de la niñez.

En ese sentido, en el desarrollo del presente documento, se podrán identificar elementos que se consideraron para delimitar el problema de investigación en el ámbito educativo con docentes, tal como aspectos de desarrollo profesional, salud mental, las secuelas del COVID 19 y los aspectos socioemocionales presentes en el contexto educativo, lo anterior con la intención de visibilizar que el ámbito socioemocional puede ser abordado desde diferentes enfoques y que puede ser un punto en el que convergen otras problemáticas como la violencia escolar, la prevención de riesgos psicosociales y la generación de ambientes de aprendizaje.

Posteriormente se brindará un marco de referencia conceptual, con la intención de clarificar el uso de algunos términos utilizados de manera recurrente en los textos educativos y académicos, al mismo tiempo, proporcionar al lector una mirada teórica de las posturas que se han presentado en los últimos años en el ámbito socioemocional, los cuales son abordados desde perspectivas psicológicas, pedagógicas y sociológicas.

La propuesta metodológica permitirá vislumbrar el camino que fue recorrido para la obtención de los resultados, optando por una propuesta cuantitativa con el apoyo de la adaptación al español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes (Monzalvo et al., 2019) y un cuestionario estructurado aplicado a través de un formulario en línea, contando con una muestra final de 945 docentes de nivel primaria del estado de Morelos.

De esta manera, los resultados presentados en este documento, son el producto de un análisis cuantitativo de los factores con mayor y menor puntaje de la escala antes mencionada, lo cual permitió detectar áreas de oportunidad en aspectos formativos, al mismo tiempo es un análisis correlacional sobre las competencias socioemocionales de los docentes de nivel primaria y aspectos como la edad, el sexo, los años de servicio y

el nivel socioeconómico, para lo cual se brinda una aportación a los planteamientos sobre la relación del fortalecimiento de las competencias socioemocionales a través del tiempo por la misma práctica docente o la propuesta para considerar que el fortalecimiento socioemocional puede ser contemplado en aspectos de formación durante toda la trayectoria del docente.

Finalmente, en el apartado de limitaciones de la investigación se presentarán algunas reflexiones que podrán ser tomadas en cuenta en futuras investigaciones, con la finalidad de enriquecer las aportaciones y los análisis de aspectos socioemocionales en educación.

Delimitación del tema de investigación

Bajo el contexto antes mencionado y con la intención de ampliar el panorama y la complejidad de analizar los aspectos socioemocionales en los docentes, a continuación, se describen algunos de los factores en los que estas habilidades o competencias inciden en el quehacer educativo y en el propio docente.

Desarrollo profesional

En primer lugar, cabe mencionar que la enseñanza se considera como una actividad esencialmente social, es por ello que las habilidades socioemocionales (HSE) son fundamentales en el quehacer educativo, además, considerando que el contexto social, cultural, tecnológico, económico y educativo se ha ido transformando rápidamente en las últimas décadas, las competencias con las que debe contar un docente también se han ido modificando, ya que, en la actualidad, la profesión demanda que además de transmitir conocimientos, también se promueva una educación integral que le ayude al alumnado a desarrollar habilidades sociales y emocionales (Orts, 2009); de esta manera, las HSE podrían ser consideradas como un “*repertorio de destrezas*” con las que las figuras educativas cuenten para hacer frente a la ansiedad, frustración, culpa o enfado, las cuales son emociones comúnmente frecuentes en la labor educativa (Extremera et al., 2016)

Adicional a lo anterior, tomando en cuenta los diferentes tipos de interacción (social o emocional) entre los integrantes de la comunidad escolar (directivos,

docentes, alumnado, personal administrativo, padres de familia) es necesario que los docentes de cualquier nivel educativo reciban educación socioemocional, esto posicionará a la figura educativa como el promotor de las HSE con sus estudiantes y los beneficios se verán reflejados en su bienestar profesional y en el rendimiento académico de sus alumnos (Brito et al., 2022).

Salud mental

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022a) mencionó que la pandemia y las medidas que se establecieron para contenerla, provocaron un crecimiento mundial de los problemas de salud mental, entre ellos, la depresión y la ansiedad. De acuerdo con el censo de población 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] en México hay más de 2 millones de maestros que se encuentran distribuidos en 255 mil 589 escuelas del país; 70% son mujeres y 30% son hombres (www.inegi.org.mx), y tan solo en la Ciudad de México, el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia (2023) dio a conocer que los factores emocionales que más afectan a la comunidad docente son: ansiedad (17%), depresión (10.6%), miedo (8.5%), duelo (6.4%) y estrés (6.4%). En ese sentido, es evidente que la comunidad docente no se encuentra ajena a alguna situación que afecte su salud mental.

Asimismo, de acuerdo con Andreu y Martínez (2024) se ha identificado que en la labor docente se puede desarrollar el síndrome de *burnout*, el cual, de acuerdo con la Clasificación Internacional de Enfermedades de la OMS (2022b) bajo la clasificación de QD85 Síndrome de desgaste ocupacional es considerado como una enfermedad y se define como: “un síndrome resultante del estrés crónico del trabajo que no ha sido gestionado con éxito” (<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/es>). Igualmente, la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018 - Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) señala al Síndrome de *burnout/boreout* (Síndrome de desgaste profesional) y la depresión como parte de los riesgos psicosociales que se pueden presentar en el ámbito laboral, destacando la importancia de que en los centros de trabajo se promueva un entorno organizacional favorable.

Problemas psicosociales

El concepto de problemas psicosociales hace referencia a los problemas que surgen de la interacción entre los factores psicológicos (emocionales, cognitivos, conductuales) y los factores sociales (relaciones interpersonales, entorno familiar, laboral, cultural, etc.), es por ello que, en México se pueden considerar como algunos de los principales problemas psicosociales el desempeño académico, el embarazo adolescente, la violencia, el alcoholismo y el consumo de sustancias psicoactivas, entre otros, por lo que, las HSE se visualizan como una oportunidad para prevenir o disminuir los factores de riesgo del docente y de los alumnos (Brito et al., 2022; Seelbach, 2012).

Por lo anterior, tal como se señala en la tabla 1, como parte de las políticas nacionales se han implementado programas y estrategias que promueven la prevención de los riesgos antes mencionados, los cuales han contemplado el aspecto socioemocional dentro de sus contenidos temáticos, en algunos casos, los materiales no solo están dirigidos al alumnado, sino también cuentan con guías para el docente como apoyo para llevar a la práctica las acciones establecidas, algunos ejemplos de estrategias o programas son los siguientes:

Tabla 1

Programas y estrategias federales que abordan aspectos socioemocionales

| Nombre del programa | Nivel educativo | Periodo de implementación |
|---|----------------------------------|----------------------------------|
| ConstruyeT | Educación Media Superior | 2008 a la fecha |
| Programa Nacional de Convivencia Escolar | Educación básica | 2015 a 2020 |
| Estrategia Nacional para la Prevención de Adicciones | Educación obligatoria y superior | 2019 a 2024 |
| Estrategia Nacional para la prevención del Embarazo en Adolescentes | Educación obligatoria y superior | 2015 a 2024 |

Nota: Elaboración propia.

Cabe mencionar que, para la implementación de dichas estrategias, la totalidad de ellas contemplan a la escuela como el medio para incidir en la población estudiantil de los diferentes niveles educativos, en el mejor de los escenarios, el docente recibe capacitación o asesoría, sin embargo, a pesar del esfuerzo por homologar contenidos o

integrar las actividades en las planeaciones de clase, esto representa una actividad adicional al quehacer educativo y un reto para adecuar las estrategias o programas al contexto de la comunidad escolar.

Pandemia COVID 19

El 11 de marzo de 2020 la OMS declaró al COVID-19 como pandemia, por lo que las actividades “normales” se frenaron a nivel mundial, incluido el servicio educativo en modalidad presencial, transitando paulatinamente a una modalidad virtual, en la que la utilización de herramientas tecnológicas se consideró una necesidad para el docente y el alumno en los distintos niveles educativos de México, sin embargo, González (2021), destacó la necesidad de considerar en los programas de formación, estrategias para el trabajo en línea, así como temáticas socioemocionales que permitieran afrontar las necesidades del estudiante con empatía.

El Informe denominado “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020), menciona que las figuras educativas enfrentaron situaciones de sostén emocional y cuidado de la salud mental de sus alumnos y en algunas ocasiones de otros integrantes de la familia, lo cual, refuerza la idea de que los docentes necesitan estar preparados para atender una situación de emergencia y garantizar el bienestar emocional propio y el de todos los integrantes de la comunidad educativa.

De igual manera, de acuerdo con la Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE, 2024) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dio a conocer algunas consideraciones y recomendaciones que permitan visibilizar acciones de retroalimentación y aprendizaje en los procesos educativos después de la pandemia, tomando en cuenta, no solo las afectaciones académicas, sino también, las referentes a la salud mental, es por ello que, una de las recomendaciones es la de promover el desarrollo de las competencias socioemocionales, tomando en cuenta las aportaciones del alumnado de nivel media superior y superior, en las que expresan que sería ideal que el profesorado considere los aspectos socioemocionales en sus clases y que mejoren el trato hacia ellos. A

manera de reflexión, también se señala que el profesorado ha recibido menos formación con respecto a la educación socioemocional, por lo que se recomienda “incluir en los planes de estudio y en los programas de formación docente contenidos relacionados con la gestión de emociones y el bienestar socioemocional, tanto para estudiantes como para docentes” (p. 99).

Bajo este contexto, la pandemia por COVID resulta un acontecimiento que evidenció la importancia de contar con recursos y habilidades tecnológicas para hacer frente a los retos de la educación a distancia, pero también, visibilizó la necesidad de conocer, desarrollar y promover las habilidades socioemocionales (HSE) en los alumnos y docentes de cualquier nivel educativo, con el objetivo de contar con ambientes de aprendizaje en el que se expresen, reconozcan y gestionen las emociones ante eventos difíciles o complejos que se presentan no solo en el aula, sino en los diferentes ámbitos de la vida.

El ámbito socioemocional en el contexto educativo

Los factores socioemocionales son elementos de desarrollo integral clave para permitir que niñas, niños, y adolescentes logren una vida plena, es por ello que el espacio educativo se considera como el ambiente oportuno para conocerlas y desarrollarlas (UNESCO, 2021). En ese sentido, el rol de las figuras educativas consiste en brindar un buen desempeño laboral que muestre al plantel educativo como un espacio seguro para aprender y convivir (Muñoz, 2023), considerando a las habilidades socioemocionales como el vínculo para establecer relaciones interpersonales armónicas, pacíficas e inclusivas en los planteles educativos (Subsecretaría de Educación Básica, s.f.).

En ese sentido, el Modelo educativo para la Educación Obligatoria 2017 propuesto por la Secretaría de Educación en México consideró las habilidades socioemocionales en el documento de Aprendizajes clave, definiéndolas como: “Herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente” (SEP, 2017, p. 665), dicho modelo enfatizó el rol de las emociones

en el aprendizaje y abordó la educación emocional por medio de los diversos servicios educativos en la educación obligatoria de manera transversal como una de las tres áreas del desarrollo personal y social, sin embargo, el modelo no fue implementado en su totalidad, dejando la incógnita sobre los efectos o resultados a largo plazo de dicha propuesta.

Por lo anterior, se consideró relevante consultar los modelos educativos de México durante el siglo XXI, con la finalidad de conocer las modificaciones alusivas a la educación socioemocional en los planes y programas de estudio de la educación básica, es por ello que, en la tabla 2 se enuncian a criterio personal los principales cambios. El comparativo de los planes y programas expuestos, demuestra que las HSE se han integrado en los planes y programas del sistema educativo nacional bajo diferentes conceptos y enfoques, principalmente aplicadas en el ámbito del desarrollo personal del alumnado, sin embargo, estas habilidades continúan considerándose como temas transversales, lo que implica que el docente debe realizar una adecuada planeación, contextualización y armonización de contenidos, que se adapte a los cambios que propone el modelo educativo vigente, lo cual representa un reto y al mismo tiempo, una oportunidad para que docentes y Autoridades Educativas Estatales (AEE) proporcionen e implementen diversas propuestas de formación continua.

Tabla 2

Planes y programas curriculares de México.

| Nivel educativo | Año de la publicación | Documento soporte | Aportaciones |
|------------------------|------------------------------|---|--|
| Primaria | 2009 | ACUERDO número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria | Alianza por la Calidad de la Educación Los maestros y prácticas docentes como agentes de desarrollo curricular. Competencias para la vida (El aprendizaje permanente, manejo de información, la vida en sociedad, manejo de situaciones y convivencia). Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia. |

| Nivel educativo | Año de la publicación | Documento soporte | Aportaciones |
|------------------------|------------------------------|---|---|
| Educación básica | 2011 | Plan de Estudios 2011 Educación Básica | <ul style="list-style-type: none"> - Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. - Incorporar temas de relevancia social - Competencias para la vida. - Campo formativo: Desarrollo personal y para la convivencia. |
| Educación obligatoria | 2016 | Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 | <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque de educación humanista. - Componentes: Aprendizajes clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular. - Componente curricular: Desarrollo personal y desarrollo emocional. |
| Educación básica | 2017 | Aprendizajes clave para la Educación Integral, Plan y programas de estudio para la educación básica | <ul style="list-style-type: none"> - Medios para alcanzar los fines educativos: Ética del cuidado, transformación de la práctica pedagógica, formación continua de maestros en servicio, Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela -SATE, y tutoría para los docentes de recién ingreso al servicio. |
| Educación básica | 2022 | Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria | <ul style="list-style-type: none"> - Las maestras y los maestros en la construcción de la ciudadanía. - Educación socioemocional en el Programa sintético del Campo de lo Humano y lo Comunitario correspondiente a cada fase, por medio de contenidos transversales. |

Nota: Elaboración propia.

Por otra parte, con la finalidad de conocer si el tema de las HSE se está contemplando en la parte formativa de docentes para la educación básica, a continuación, en la tabla 3, se señala el resultado de la revisión de los planes de estudios de cuatro escuelas de nivel superior, tanto de nivel federal como del estatal, los cuales se encuentran publicados en los medios oficiales de las instituciones educativas y de manera general se puede observar lo siguiente:

Tabla 3

Comparación de planes y programas de escuelas formadoras de docentes en México.

| Plantel educativo | Oferta educativa | Año de publicación | Comentarios |
|--|---|---------------------------|---|
| Universidad Pedagógica Nacional | Licenciatura en Educación Primaria (LEP) | 2017 | No cuenta con alguna asignatura para abordar las HSE |
| Universidad Nacional Autónoma de México | No cuenta con LEP, similar: Licenciatura en Pedagogía | Vigente | No cuenta con alguna asignatura para abordar las HSE |
| Universidad Autónoma del Estado de Morelos | Licenciatura en Docencia | Vigente | No cuenta con alguna asignatura para abordar las HSE |
| Escuela Normal Urbana Federal Cuautla | LEP | 2022 | En el plan de estudios 2022 se contempla para el 2do semestre la asignatura denominada: Desarrollo socioemocional y aprendizaje |

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo a lo anterior, se puede mencionar que en los planes y programas de las cuatro escuelas de nivel superior en el país, el tema de las HSE solo se ha contemplado en las escuelas normales del Estado de Morelos, por ello, considerando los planes de estudio de las escuelas normales son elaborados por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal, se puede decir que dichos planes se implementan de igual manera en las otras entidades federativas del país, sin que hasta el momento se cuente con alguna generación egresada bajo ese plan de estudios. Asimismo, se desconoce si existen actividades académicas extracurriculares que aborden estas habilidades en las escuelas de nivel superior antes mencionadas.

Capítulo 1. Estado de la cuestión

Antecedentes

México forma parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde su creación y, en conjunto con otros países se comprometieron a cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] los cuales se encuentran plasmados en la Agenda para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2018), entre ellos, el Objetivo 4 considera: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y en específico la meta 4.7 hace hincapié en fomentar una educación que promueva una cultura de paz y no violencia.

Adicionalmente, desde 1994 México es parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) contando con algunos beneficios como la participación en foros, talleres, seminarios, programas y proyectos en materia educativa, así como el acceso y uso de información, análisis, estudios y datos estadísticos, de los cuales se destaca la participación cada tres años en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y cada cinco años de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), la cual está dirigida a docentes y directores, con el objetivo de conocer el entorno del aprendizaje en los centros educativos.

Por otra parte, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en México la educación es considerada como uno de los principales componentes del tejido social y el mejor instrumento para una mejor calidad de vida, además es el medio para proporcionar las herramientas o habilidades que permitan desarrollar el talento humano requerido para la competitividad y el desarrollo del país, asimismo, la Ley General de Educación [LGE] (2024) señala como criterios de la educación el enfoque humanista e integral, considerando como componentes clave el desarrollo de las capacidades y habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas, asimismo, la educación socioemocional debe ser un tema que se contemple en los planes y programas de estudio del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), para ello, se requiere de la implementación de acciones que proporcionen “herramientas pedagógicas y didácticas que transformen la labor de maestras y maestros” (SEP,

2024a, p.1), con el fin de lograr el máximo aprendizaje de niñas, niños y adolescentes para su desarrollo integral en conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

En ese sentido, es importante destacar que, para garantizar ambientes de aprendizaje, los docentes enfrentan día a día diferentes situaciones que no tienen relación con aspectos académicos, y resulta fundamental poner en práctica la regulación de sus emociones, ya que fomentará la resolución pacífica de conflictos, y a su vez, contribuirá a garantizar espacios de sano desarrollo (Muñoz, 2023), es por ello que los factores socioemocionales juegan un papel importante en el campo de investigación educativa.

En este contexto, se llevó a cabo la revisión de bibliografía en torno al tema de aspectos socioemocionales en docentes de educación básica, la cual se realizó por medio de bases de datos de revistas como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal [Redalyc], *Scientific Electronic Library Online* [SciELO], *Research Rabbit*, Dialnet, también buscadores especializados como Google académico y Yahoo!; asimismo, para la consulta de tesis homólogas se visitó el repositorio digital de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

En la revisión antes mencionada, se recurrió al uso de palabras clave como: “Competencias socioemocionales”, “Competencias emocionales”, “Habilidades socioemocionales”, “Inteligencia emocional”, “Educación socioemocional”, “Habilidades blandas” “Habilidades duras”, “instrumentos de evaluación de habilidades socioemocionales” y “Habilidades para la vida” en docentes y profesores de nivel primaria, por otra parte, en inglés las principales palabras fueron: *Emotional intelligence*, *skills for life*, *socio-emotional skills burnout*, y *soft skills*; cabe mencionar que para la revisión de literatura académica no se utilizaron asistentes de inteligencia artificial (IA).

Para la revisión bibliográfica (Tabla 4) se consideraron artículos científicos de revistas académicas, sin embargo, también se incluyó la revisión de algunos libros y documentos emitidos por Organismos No Gubernamentales (ONG) como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[UNESCO] por la incidencia en las políticas públicas en educación, el periodo de revisión comprendió el periodo de 2001 a 2025, de esta manera, se aprecia una influencia significativa de España en cuanto a temas de educación socioemocional, sin embargo, también se cuenta con un avance de investigaciones teóricas y empíricas del análisis de los factores socioemocionales en Latinoamérica, principalmente en México. En ese sentido, se puede señalar que la investigación sobre los aspectos socioemocionales no es tema de reciente posicionamiento, sin embargo, se observa una constante evolución en las aportaciones teóricas y de intervención educativa.

Tabla 4

Revisión bibliográfica

| País | Artículos | Libros | Documentos de ONG | Tesis | Total |
|--------------|------------------|---------------|--------------------------|--------------|--------------|
| México | 8 | 1 | 1 | 3 | 13 |
| Chile | 2 | 0 | 4 | 0 | 5 |
| Colombia | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Costa Rica | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Cuba | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| España | 12 | 4 | 1 | 0 | 17 |
| Perú | 6 | 0 | 1 | 0 | 6 |
| Puerto Rico | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Uruguay | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Venezuela | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Total | 38 | 5 | 8 | 3 | 54 |

Nota: Elaboración propia.

Para el caso del Sistema Educativo Mexicano, dichas habilidades se han integrado recientemente bajo diversos conceptos o términos, entre ellos: educación socioemocional, habilidades para la vida y habilidades socioemocionales; también se pueden encontrar en las políticas públicas educativas y en las estrategias federales enfocadas principalmente en el alumnado para la prevención de riesgos psicosociales. Hasta el momento se han encontrado un mínimo de investigaciones de intervención con la comunidad docente o directiva del nivel de educación básica en el Estado de Morelos, sin omitir mencionar que existen pocos datos sobre las habilidades socioemocionales en la educación primaria no escolarizada, tal como las escuelas

incorporadas al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Por lo anterior, la información recabada en los documentos académicos se puede concentrar en las siguientes categorías de análisis: aportaciones conceptuales y teóricas, revisiones sistemáticas, aproximaciones empíricas e instrumentos de evaluación, destacando que los documentos revisados correspondieron a países de habla hispana y la suma de los artículos encontrados en Latinoamérica representan un contrapeso importante al número de artículos de España, lo que puede representar un dato significativo por la cercanía geográfica, las características en común de los países latinoamericanos y el considerable aumento de las aportaciones del tema en tales países.

Aportaciones conceptuales y teóricas

La Teoría de las inteligencias múltiples del Dr. Howard Gardner representa un punto de partida para considerar algunos de los aspectos socioemocionales en la investigación educativa y su relevancia en el ámbito educativo, debido a que destacó la importancia de la inteligencia interpersonal e intrapersonal como aspectos a visibilizar en el desarrollo del ser humano, ampliando la percepción en torno a una sola inteligencia intelectual mayormente conocida y aceptada en los espacios escolares, con lo que se expone un escenario en el que se debe reconocer la diversidad de cada estudiante y ante ella, adecuar las estrategias de enseñanza, lo cual generó polémica por las adecuaciones que se tenían que realizar ante un sistema educativo tradicional (Emst-Slavit, 2001).

Por otra parte, Vivas (2003) retoma la reflexión teórica de autores no contemporáneos como Comenius, Pestalozzi y Dewey quienes destacaron que la naturaleza de la escuela contemplaba la función del desarrollo y aprendizaje de las habilidades que propiciarán la reflexión del entorno y de uno mismo, de esta manera, estos aspectos socioemocionales se desarrollaron de manera transversal o implícita en modelos o teorías educativas de otras épocas, sin embargo, también realiza valiosas aportaciones sobre la educación emocional como conceptos y visibilizar otros contextos en los que incide el ámbito emocional como la familia, los planes curriculares y la

comunidad, atravesando aspectos de reflexión como lo son el rol del docente en la educación emocional con el alumnado y los compromisos sociales que conlleva la profesión docente, destacando que existen pocas investigaciones sobre las cualidades o hábitos mentales que requieren los profesores para enfrentar los acontecimientos dentro de las aulas; finalmente, también considera el papel de las instituciones educativas no solo como transmisora de conocimientos, sino como espacios para fomentar aspectos afectivos, morales y sociales.

Cabe mencionar que para este punto de la revisión bibliográfica, ya se puede observar el uso de diferentes términos, entre ellos, educación emocional, habilidades socioemocionales, inteligencia emocional y por otra parte, Bisquerra (2009) plantea las competencias emocionales como: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar, sin dejar de lado la importancia de que los docentes cuenten con la preparación para ponerlos en práctica.

Respecto a la inteligencia emocional, Fernández & Extremera (2005) proporcionan un marco teórico contextualizado al ámbito educativo, destacando la importancia de fomentar en el alumnado las “habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver los dilemas de su vida cotidiana” (p.65), lo anterior, como un complemento al aprendizaje académico, ya que no podría generarse uno sin el otro. De esta manera, enuncian el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey en la que se destacan cuatro habilidades básicas: 1) la percepción emocional; 2) la facilitación o asimilación emocional; 3) la comprensión emocional; y 4) la regulación emocional.

Revisiones sistemáticas

La revisión sistemática de Lozano-Peña et al.,(2022) comprende el periodo de 2010 a 2020 y el criterio de selección fueron aquellos estudios empíricos enfocados en las competencias socioemocionales de docentes de nivel primaria o secundaria desarrollados en contextos escolares, de los 15 artículos que cumplieron con los criterios el continente europeo reflejó más investigaciones, tan solo cuatro estudios correspondieron al nivel primaria, y no se observan estudios de México, por otra parte,

de acuerdo con la sección de limitaciones de las investigaciones, se destaca que los estudios cuantitativos fueron basados en muestras pequeñas (200 participantes), finalmente, se evidencia la diversidad en las posturas teóricas y conceptos a los que se recurre al abordar el ámbito socioemocional, entre algunos de los términos que se señalan son: competencia emocional, competencia socioemocional, inteligencia emocional, inteligencia socioemocional, aprendizaje socioemocional y habilidades.

Posteriormente, la revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema de las habilidades socioemocionales en educación realizada por Hernández Aguirre et al. (2022) consideró el periodo de 2010 a 2021 con el objetivo de identificar la diversidad de estudios sobre el tema de la educación emocional, el desarrollo de habilidades socioemocionales y los principales ejes temáticos, el resultado fueron 36 artículos científicos, de los cuales, once correspondieron a México, asimismo, se señala que el nivel educativo de primaria es el que cuenta con menos investigaciones, por cuanto a los temas abordados para la comunidad docente, se presentan dos principales aspectos, los relacionados con las competencias socioemocionales y el vocabulario emocional en los espacios escolares. Finalmente, en las conclusiones las autoras destacan que existe “la necesidad de formar en educación emocional para orientar prácticas críticas y reflexivas en relación con la mejora de los procesos académicos, aunados a la educación integral de los estudiantes” (p. 11).

Sumado a lo anterior, la revisión sistemática de Rivera (2025) comprende la revisión bibliográfica de las competencias socioemocionales en la educación durante el periodo de 2020 a 2024, los artículos incluidos para el análisis fueron 27, entre los principales resultados se destaca que las competencias socioemocionales en la enseñanza son trascendentales, no solo para los alumnos, sino también para el desarrollo integral de los docentes, se consideran tres principales dimensiones de las competencias, las cuales son: autoconciencia, empatía y las habilidades sociales, por otra parte, se señala que existen estudios que destacan la necesidad de fortalecer aspectos como: la autorregulación emocional, la motivación, las habilidades sociales y la gestión del estrés, de esta manera, dentro de las reflexiones finales de la autora se destaca “la tarea de integrar de manera más extensa y eficaz estas habilidades en los programas de formación docente y en el plan de estudios escolar” (p. 9).

Aproximaciones en investigación educativa

Por otra parte, el estudio de Rendón (2019) implementado en Colombia, representa el análisis de la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales en docentes en formación y egresados, por medio de un instrumento de evaluación de los dos grupos de competencias: emocionales y sociales, así como la aplicación de la Escala de autoinforme Trait Meta Mood Scale-24 en la que los resultados arrojaron aspectos relevantes con relación al nivel de competencias socioemocionales y factores como el sexo, la edad, el nivel de formación y la experiencia, demostrando que existe una correlación entre las competencias socioemocionales y la percepción del docente sobre su inteligencia emocional.

Para el caso antes mencionado, algunos de los resultados relevantes fueron los siguientes: los rangos de edad entre 36 y 40 años presentaron mayor puntaje en el factor de comprensión emocional a comparación de edades menores a los 30 años, de igual manera, para los componente de autogestión y conciencia social, la población mayor a 50 años presentaron mayor puntaje a comparación de las personas entre 21 y 25 años, por cuanto al liderazgo fue una de las competencias con menor puntaje y las competencias para el manejo de conflictos la más alta, finalmente, un mínimo porcentaje se encontró por debajo del nivel medio de inteligencia emocional, por lo que los resultados del estudio permitieron reconocer la labor de la institución, pero también, recomendar el diseño de una oferta de formación para proporcionar de manera permanente las herramientas necesarias para desarrollar las competencias socioemocionales en su población.

Por otra parte, en el estudio de Muñoz (2023) dirigido a la totalidad de docentes de una Institución Educativa de Colombia, replica el uso del instrumento de evaluación *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* con 48 ítems y 3 dimensiones: adecuada atención, adecuada comprensión y adecuada regulación; los resultados de la primera dimensión arrojaron que más de la mitad de la población presta adecuada atención a sus emociones, sin embargo, existe un 10% de los docentes que presta demasiada atención, lo que puede detonar en situaciones como estrés, ansiedad o depresión en los docentes, en cambio, el 25% restante es una población que puede mejorar el nivel

de autoconocimiento, lo cual podría incidir positivamente para mejorar la gestión de las situaciones que se presentan en el aula.

Adicionalmente, una aproximación de la investigación antes mencionada realizada en México es la de Samaniego et al. (2024), quienes recabaron datos sociodemográficos y al mismo tiempo, utilizaron el instrumento denominado Inventario de Cociente Emocional, también conocido por sus siglas I-CE de Bar-On (2006) el cual evalúa las competencias socioemocionales y sociales de la personalidad en mayores de 16 años, algunos de los principales resultados fueron los siguientes: los docentes en formación presentaron un puntaje menor al promedio, mientras que los docentes con experiencia se encontraron dentro del promedio, a pesar de ello, las autoras mencionan que no se puede afirmar que la experiencia fortalece las competencias socioemocionales pero no descartan que estas competencias se puedan modificar o transformar a través del tiempo.

Instrumentos de evaluación

Derivado de la revisión de artículos que abordan el desarrollo de alguna investigación con intervención para el conocimiento de las habilidades socioemocionales, se destaca el uso de los siguientes instrumentos de evaluación o medición. En la mayoría de los casos dichos instrumentos están dirigidos a la población de estudiantes, sin embargo, los instrumentos que se consideran aplicables para la población educativa de docentes adultos son los que a continuación se mencionan:

- a) Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional (SECTRS, por sus siglas en inglés) validada y adaptada al español por Monzalvo et al. (2019) investigadoras de la Universidad de Sonora, el instrumento tiene como objetivo medir la competencia socioemocional en docentes, para ello, cuenta con 24 ítems organizados en cuatro factores conciencia social, relaciones interpersonales, relación docente-alumno y regulación emocional; de acuerdo con las autoras, el instrumento puede ayudar a la comprensión de las competencias socioemocionales y con base en los resultados, proponer estrategias de enseñanza o mejorar los modelos existentes.

- b) *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS), una adaptación al castellano por Fernández et al. (1998), con un total de 24 ítems y las tres dimensiones que se abordan son: atención a las emociones, claridad emocional, reparación emocional, las cuales atienden a la finalidad de evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida, utilizado en las investigaciones de Rendón (2019) y Muñoz (2023).
- c) Inventario de Cociente Emocional utilizado por Samaniego et al. (2024), el cual es un instrumento que permite la evaluación de competencias emocionales y sociales de la personalidad, tal como mencionan las autoras en su artículo, el instrumento fue adaptado, traducido, estandarizado y validado en una muestra peruana. La prueba se compone por 133 ítems y evalúan los cinco componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social, los cuales son: intrapersonal e interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general, los que a su vez se desglosan en 15 subcomponentes. Cabe mencionar que este instrumento cuenta con una tabla para la interpretación de resultados, en la cual se establecen rangos y pautas de interpretación.

Considerando lo anterior, las ventajas que se observan del instrumento adaptado al español denominado “Escala de Evaluación de profesores de la Competencia Socioemocional” radica principalmente en la población a quién va dirigida, es decir, se encuentra contextualizada al perfil docente, aunado a ello, la validación se realizó en Sonora, México, por lo que es una zona geográfica favorable por su cercanía con la población para el presente estudio, sin embargo, no se descartan las bondades de análisis del instrumento *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS).

La relación del planteamiento del problema y el estado de la cuestión

Derivado de la revisión bibliográfica sobre los factores socioemocionales en educación, principalmente lo relacionado con la comunidad docente, se puede mencionar que el tema se ha posicionado académicamente en la última década y esto ha permitido que en algunos países de habla hispana se incluya en los planes y programas de estudio de algunos niveles educativos, sin embargo, existen pocas aportaciones sobre los diagnósticos o el análisis del nivel de las competencias socioemocionales de los docentes de nivel primaria que permitan identificar cuáles son

las necesidades sobre este tema o en qué momento de la trayectoria docente es ideal considerar la formación socioemocional.

La ausencia de información diagnóstica podría minimizar el panorama de las propias comunidades educativas sobre las competencias socioemocionales que el docente requiere para el desempeño de sus actividades cotidianas, considerando que el fortalecimiento de los aspectos socioemocionales puede contemplarse como una caja de herramientas a la que pueda recurrir ante situaciones complejas en las que enfrenta escenarios que rebasan los rubros pedagógicos y sociales.

Bajo el contexto antes mencionado, se puede reafirmar que contar con el conocimiento teórico y práctico de herramientas socioemocionales representa un factor relevante para generar ambientes de aprendizaje que permitan mejorar el desempeño escolar y al mismo tiempo, favorecer los ambientes libres de violencia o incluso, disminución de los factores biopsicosociales de las figuras educativas y del alumnado (Brito et al., 2022), sin embargo, es importante no dejar a un lado la participación e influencia de la familia, quien funge como la institución de primer contacto en la que se adquieren y dotan al sujeto de valores, reconocimiento de emociones y sentimientos, que permiten su interacción dentro de la sociedad.

Por tal motivo, la presente investigación apunta al análisis del nivel de las competencias socioemocionales de los docentes de nivel primaria, considerando que existe un vacío de información y una oportunidad para contextualizar el tema acorde a las necesidades que exprese el docente, es por ello que a continuación se plantean los principales postulados que guiarán la investigación.

Preguntas de investigación

La pregunta general que surge en torno a este tema es:

- ¿Cuál es el nivel de las competencias socioemocionales de los docentes de educación primaria en el estado de Morelos y cómo se relacionan estas competencias con variables demográficas como el sexo, la edad, la experiencia docente y el nivel socioeconómico?

Adicional a la pregunta anterior, surgen otros cuestionamientos que pueden expresarse de la siguiente manera:

- ¿Cómo se conciben conceptual y teóricamente las habilidades socioemocionales, la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales?
- ¿Cuál es el puntaje promedio obtenido en cada uno de los factores de la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socioemocional?
- ¿Cómo contribuyen los resultados del cuestionario estructurado y la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socioemocional para detectar necesidades de formación socioemocional de los docentes de nivel primaria?

Objetivo general

Analizar cuantitativamente las competencias socioemocionales de los docentes de educación primaria del estado de Morelos y su correlación con variables demográficas a través de un cuestionario estructurado y la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socioemocional, con la finalidad de aportar elementos para orientar decisiones de aspectos formativos del ámbito socioemocional.

Objetivos específicos

Construir un concepto de competencias socioemocionales con base en la revisión documental, que permita establecer las bases teóricas y analíticas del instrumento de evaluación en el ámbito educativo.

Describir los niveles de los factores de las competencias socioemocionales como: conciencia social, relaciones interpersonales, relación docente-alumno y regulación emocional entre los docentes de educación primaria del estado de Morelos, con el fin de derivar áreas de mejora en su formación socioemocional.

Identificar las principales necesidades formativas de los docentes de educación primaria de Morelos para el desarrollo de sus competencias socioemocionales.

Justificación

Las emociones han acompañado el desarrollo del ser humano a través del tiempo desde enfoques individuales o colectivos, han sido expresadas de manera escrita, verbal o incluso por medio de jeroglíficos, pinturas o en obras de arte, de esta manera, se puede leer en *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes (1605/2004), se puede escuchar en el tono de voz que emite una persona, y lo podemos ver en lo que transmite la famosa fotografía de Kevin Carter *La niña y el buitre* (1993).

Figura 1

La niña y el buitre



Nota: Carter, K. (1993), fotografía ganadora del Premio Pulitzer en 1994, una representación gráfica de la crisis humanitaria ocurrida durante la hambruna en Sudán, evoca emocionalidad que permite reflexionar sobre el ser humano ante la vulnerabilidad del contexto y detona cuestionamientos de aspectos éticos, sociales o políticos.

En ese sentido, Kaplan et al., (2022) destacan que las emociones no se constituyen únicamente por experiencias individuales, sino también se configuran por los aspectos sociales. Las prácticas emocionales pueden aprenderse o desarrollarse de manera consciente o inconsciente en los distintos espacios de interacción y son atravesadas e influenciadas por transformaciones históricas, contrariedades sociales y nuevos significados afectivos. Desde esta perspectiva, la escuela se reconoce como uno de los principales entornos de socialización, en los que se transmiten, legitiman y modelan formas de interpretar y expresar las emociones, sensibilidades y afectos.

Bajo el contexto antes mencionado, se puede decir que la escuela no es una organización que se encuentra lejos de estar bajo constante cambio, en la que se establecen valores, acuerdos de convivencia u objetivos, sin embargo, también es un espacio en el que cada persona que la integra, cuenta con una propia historia de vida, con experiencias, recuerdos, emociones y sentimientos contruidos a partir de la interacción con otros, que de alguna manera inciden en su cotidianidad dentro de los espacios escolares.

La complejidad de pensamiento y actuar del ser humano radica en las diferencias que existen entre cada uno, pero esas mismas diferencias ponen a prueba las relaciones interpersonales en los espacios comunes de convivencia, tales como la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad. Por lo que comprender, identificar, conocer y poner en práctica herramientas que permitan la regulación de las emociones para la interacción social y personal, ha sido un tema relevante en ámbito educativo. De acuerdo con Ordoñez “los docentes reconocen que, en el desarrollo de su labor, intervienen en situaciones que sobrepasan lo académico” (2022, p.96), por lo que la preparación en aspectos socioemocionales es una herramienta para su trayectoria profesional.

En ese sentido, Vivas (2003) considera que se debe dar igual de importancia a las capacidades cognitivas que al desarrollo emocional, por ello sitúa a los docentes como un detonador de aspectos emocionales del alumnado, y para lograrlo es necesario que los docentes puedan contar con las herramientas formativas necesarias

para su preparación, las cuales se podrán diseñar por medio de “conocer acerca de la vida emocional de los profesores” (p. 19).

En consecuencia, es relevante sugerir que el análisis de las competencias socioemocionales de la comunidad docente es una forma de entender una parte de la complejidad que enfrentan ante la presencia o aumento de los factores como: las secuelas socioemocionales de la pandemia COVID-19, las afectaciones en salud mental, riesgos psicosociales, la incorporación de la educación socioemocional en los planes y programas de estudio vigentes, ello, sin considerar de manera más específica los aspectos sociales y culturales como la situación económica, la violencia sistemática y la influencia de la familia en la educación.

Por lo anterior, la presente investigación pretende considerar la relación entre los factores planteados en el instrumento de evaluación y las variables demográficas como el género, la edad y la experiencia docente. Esta perspectiva de análisis permitirá comprender si existen diferencias significativas en el nivel de estas competencias y plantear algunas preguntas detonadoras como, ¿tienen los docentes más jóvenes un nivel de conciencia social diferente al de los docentes con más años de experiencia? ¿Varía la capacidad de regulación emocional entre hombres y mujeres?, de esta manera, la información generada permitirá brindar aproximaciones ante tales cuestionamientos, brindando elementos de análisis en el desarrollo de estrategias locales de formación docente.

Ahora bien, Rendón (2019) proporciona un análisis de los niveles de las competencias socioemocionales de dos grupos de docentes: unos en proceso de formación y otros egresados. Los resultados ponen de manifiesto la importancia del diseño de programas pertinentes no solo para docentes en servicio, sino también para aquellos que se encuentran en una etapa formativa. Sumado a esto, Samaniego et al (2024) sugieren que las competencias socioemocionales deben ser consideradas durante cada etapa de la trayectoria académica y profesional de los docentes, es decir, en etapas de formación inicial y continua.

Por lo anterior, tales aportaciones son el resultado de analizar aspectos del ámbito socioemocional, sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, existe

una brecha de conocimiento relevante sobre el nivel de las competencias de los propios docentes, ya que se encuentran pocas o nulas investigaciones con docentes en nuestro estado y los programas relacionados con la educación socioemocional están enfocados principalmente a la comunidad estudiantil.

Cabe agregar que, tal como se ha señalado previamente, la formación docente es relevante para su desempeño, tomando en cuenta la diversidad de los contextos educativos, la identidad docente y la vinculación con el mundo. Bajo ese contexto, Pacheco (2017) sostiene que “es necesario que la educación emocional sea apreciada como un componente clave en el desarrollo profesional docente” (p. 107). Para ello, es indispensable escuchar a la comunidad docente sobre sus necesidades formativas y permitir que se reconozca nuevamente en su rol como parte de sus propios procesos de actualización profesional.

Por otra parte, cabe mencionar que la SEP considera dentro de la Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica 2025, ocho acciones de formación que al mismo tiempo implican atención a diez líneas temáticas prioritarias. Entre estas líneas se encuentra la siguiente:

3. Vida saludable. Aborda hábitos de alimentación saludable, actividad física, salud mental, habilidades socioemocionales, relaciones interpersonales, y prevención de adicciones, fomentando el bienestar integral de niñas, niños, adolescentes, maestras y maestros, para la construcción de comunidades educativas saludables. (SEP, 2025, p. 25)

Con lo anterior se puede observar que la institución educativa federal ha determinado como un tema relevante a las habilidades socioemocionales y el bienestar de la comunidad escolar, y los ha considerado como parte de la agenda de formación en la sección de contenidos prioritarios dirigidos a docentes y directivos para su implementación en los estados. Por otra parte, la influencia de los Organismos no gubernamentales en el tema de la educación socioemocional ha representado un papel relevante en la integración de dichos contenidos en los planes y programas de estudio, visibilizando la necesidad de integrar aspectos socioemocionales en las aulas, a continuación se enuncian algunas aportaciones de estas organizaciones.

En 1993 la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó la iniciativa internacional *Life Skills Education in Schools*, alusiva a la propuesta para dar a conocer las diez habilidades para la vida en las escuelas (Tabla 5), posteriormente, en el año 2003 emitió como recomendación la implementación de enfoques de prevención apegados a los derechos humanos, mediante la promoción de las iniciativas de aprendizaje socioemocional en las escuelas e integración de las habilidades socioemocionales en el plan de estudios, con la finalidad de disminuir los índices de violencia y al mismo tiempo, facilitar el bienestar de los estudiantes (Subsecretaría de Educación Básica, s.f.).

Tabla 5

Propuesta de habilidades consideradas por la OMS

| Denominación | Dimensión | Habilidades |
|--------------------------|----------------|---|
| Habilidades para la vida | a) Emocionales | Empatía Manejo de emociones y sentimientos Manejo de tensiones y estrés |
| | b) Sociales | Comunicación asertiva Relaciones interpersonales Manejo de problemas y conflictos |
| | c) Cognitivas | Autoconocimiento Toma de decisiones Pensamiento creativo Pensamiento crítico |

Nota: Elaboración propia.

En 1994 se funda CASEL (por sus siglas en inglés *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), una organización dedicada a fomentar el aprendizaje social y emocional en niños, jóvenes y adultos, pero principalmente por medio de contenidos dirigidos a la comunidad educativa de diferentes países, el modelo que propone considera cinco competencias fundamentales y relacionadas entre sí, las cuales las da a conocer a través de su página web en la cual se pueden consultar los programas y asesorías para implementar dicho modelo en los planteles educativos, como puede observarse a continuación, en la Tabla 6.

Tabla 6*Modelo CASEL*

| Denominación | Áreas de competencia | Entornos clave |
|-------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Competencias socioemocionales | 1. Autoconocimiento | Escuelas Familias Comunidades |
| | 2. Autogestión | |
| | 3. Conciencia social | |
| | 4. Habilidades de relación | |
| | 5. Toma de decisiones responsable | |

Nota: Elaboración propia basada en www.casel.org/what-is-SEL

En 2016, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destacó la importancia del rol de los docentes y padres de familia para fomentar entornos de aprendizaje en los que niñas, niños y adolescentes desarrollen habilidades sociales y emocionales, las cuales contribuyen a reducir las brechas educativas, laborales y sociales, sin embargo, también se mencionó que era necesario identificar los conceptos relevantes de estas habilidades y mejorar los instrumentos de medición que atiendan la diversidad, con la finalidad de crear programas pertinentes al contexto social (OCDE, 2016).

En la Tabla 7 se enuncian las habilidades que la OCDE considera fundamentales para el desarrollo de las personas, cabe mencionar que esta organización tiene gran influencia en las políticas educativas, ya que lleva a cabo estudios relacionados con la economía, la educación, el medio ambiente, la salud, la tecnología y la gobernanza en los países incorporados, y con base en los resultados se generan informes que contienen el análisis y las recomendaciones para su implementación.

Tabla 7*Propuesta de habilidades consideradas por la OCDE*

| Denominación | Dimensión | Habilidades |
|---|---|--|
| Adaptación de “los 5 grandes factores de la personalidad” | Apertura mental (Apertura a la experiencia) | Curiosidad, tolerancia y creatividad. |
| | Desempeño en la tarea (Meticulosidad) | Responsabilidad, autocontrol y persistencia. |

| Denominación | Dimensión | Habilidades |
|--------------|---|---|
| | Compromiso con otros (Extroversión) | Sociabilidad, asertividad y energía. |
| | Colaboración (Amabilidad) | Empatía, confianza y cooperación. |
| | Regulación emocional (Estabilidad emocional) | Resistencia al estrés, optimismo y control emocional. |

Nota: UNESCO (2021, p.10).

Finalmente, *Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development* (MGIEP) es un instituto de investigación incorporada a la UNESCO y creada en 2009 que tiene como objetivo promover el aprendizaje socioemocional en los sistemas educativos de Asia y el Pacífico, en la Tabla 8 se mencionan las habilidades propuestas por dicha institución.

Tabla 8

Propuesta de habilidades consideradas por MGIEP-UNESCO

| Denominación | Habilidades |
|--------------|--|
| EMC2 | Empatía Mindfulness Compasión Pensamiento crítico |

Nota: UNESCO (2021, p. 11).

De esta manera, existe visiblemente la necesidad de contextualizar el ámbito socioemocional en el Estado de Morelos, si bien existe un bagaje de contenidos sobre la educación socioemocional, pocos estudios se han centrado en la realidad específica de los docentes de esta región. Es fundamental conocer el nivel actual de estas competencias en los docentes morelenses para que los insumos generados sean una contribución para el diseño e implementación de intervenciones y programas de formación docente pertinentes y efectivos.

Bajo ese contexto, la presente investigación cuenta con elementos de relevancia teórica, práctica y social, con la intención de comprender el estado actual de estas competencias para realizar propuestas que contribuyan a los procesos formativos de la

comunidad docente en los aspectos que se consideren relevantes con base en los resultados, lo anterior, considerando que la Autoridad Educativa Estatal (AEE) es la responsable de la implementación de la Estrategia Estatal de Formación Continua, y que una de las intenciones de la presente investigación radica en poner a disposición de las comunidades educativas los resultados que se deriven de la misma, a través de los diferentes medios de divulgación educativa.

Planteamiento del problema

Actualmente, la labor del docente frente a grupo ha enfrentado diversos retos dentro y fuera de las aulas que ponen a prueba sus conocimientos y habilidades para atender situaciones que difícilmente se aprenden durante su formación profesional. Ejemplos de ello son: cómo hacer frente al uso de la Inteligencia Artificial (IA); cómo adaptarse a los planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana (Villalpando & Domínguez, 2025); o cómo reaccionar ante un contexto escolar en el que aumentan las manifestaciones de violencia (Santana, 2024).

En México, la educación socioemocional se ha contemplado en el siglo XXI dentro de los planes y programas, sin embargo, de manera puntual se planteó como una dimensión clave dentro del currículo nacional en el programa “Aprendizajes clave para la educación integral” implementado por la SEP en 2017, el cual pretendía fomentar el desarrollo emocional en estudiantes y docentes. Posteriormente, en la Nueva Escuela Mexicana se ha incluido la educación emocional de manera transversal en los Planes de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, así como el Programa sintético del Campo de lo Humano y lo Comunitario.

Muñoz (2023) menciona que “las CSE de los docentes son fundamentales para una enseñanza de calidad, en aspectos de su rol docente como la relación con los estudiantes, la gestión del aula, la enseñanza y la propia salud y bienestar” (p. 31), de esta manera, considerando que los aspectos socioemocionales de los docentes desempeñan un papel fundamental en la enseñanza y el desarrollo integral de los estudiantes; las maestras y maestros que cuentan con estrategias para desarrollar las habilidades socioemocionales propias y con sus alumnos, son capaces de crear ambientes de aprendizaje más positivos, inclusivos y armónicos.

Ahora bien, a pesar de la importancia de dicho tema, el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes no siempre reciben la atención necesaria en los programas de formación (Pank & Acosta, 2019). En ese sentido, Elías (2019) señala que es importante “realizar propuestas formativas contextualizadas que partan de un diagnóstico cercano y atiendan a las necesidades expuestas por el profesorado”.

Adicional a lo anterior, King (en Vivas, 2003) menciona que la apropiación del conocimiento generado en las investigaciones que están relacionadas con los aspectos emocionales puede tener un impacto en las profesiones como la enseñanza, principalmente en procesos de formación. Bajo ese sentido, es importante no olvidar el rol que juegan las organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, para incluir en la agenda política la educación socioemocional. Sirva el siguiente ejemplo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En 2019, la UNESCO realizó un Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) denominado: *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*, del cual México también fue partícipe. El estudio consistió en la aplicación de cuestionarios auto administrados en la que se evaluaron tres habilidades socioemocionales: apertura a la diversidad, empatía y autorregulación escolar, en el análisis se consideró el logro académico relativo al estudiante y su familia, el docente, la sala de clases, y las escuelas. Entre sus conclusiones, se sugiere el aprovechamiento del potencial de los docentes para que las HSE se desarrollen e incluyan en la práctica didáctica (UNESCO, 2021).

Posteriormente, como parte complementaria al estudio antes mencionado, la UNESCO publica el documento: *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*, en el que se proponen formas de integrar las habilidades socioemocionales en el trabajo de los docentes. Para ello, se describen algunas herramientas conceptuales y prácticas para integrar las habilidades y el aprendizaje socioemocional desde una perspectiva educacional (UNESCO, 2024), lo cual visibiliza

que el análisis de aspectos socioemocionales es constante, así como las aportaciones que se realizan derivado de las intervenciones.

Bajo este contexto, se desconoce en qué nivel se encuentran las competencias socioemocionales de docentes de educación primaria en Morelos, la falta de información limita el diseño de estrategias formativas y políticas educativas pertinentes para fortalecer el bienestar docente y la calidad educativa en la región. De igual manera, la información sistematizada sobre las dimensiones más desarrolladas o aquellas que requieran mayor atención entre los docentes de primaria, permitirá establecer relaciones entre los factores evaluados y variables sociodemográficas, facilitando diagnósticos más precisos.

Una vez identificadas las fortalezas y debilidades en los factores socioemocionales, se podrán emitir las recomendaciones de formación docente con base en los hallazgos, es decir, de acuerdo con las necesidades detectadas y expresadas por los docentes. De esta manera, las propuestas que se realicen pretenden ser viables para su implementación y contextualizadas al estado de Morelos.

Por otra parte, otro de los retos durante el estudio de la dimensión socioemocional en educación es la confusión conceptual entre términos como habilidades socioemocionales, inteligencia emocional y competencias socioemocionales. El abuso e imprecisión de dichos términos ha generado diferentes enfoques que dificultan la comparación entre investigaciones, así como la creación de instrumentos válidos y programas de intervención eficaces.

Bajo el contexto antes mencionado, el tema estudiado son las competencias socioemocionales de los docentes del estado de Morelos, con la intención de averiguar cuál es el nivel que guardan estas competencias y la relación que existe con factores como la edad, el sexo y los años de servicio, así como plantear propuestas de formación docente pertinentes acorde al contexto social y demográfico. La literatura previa señala que el desarrollo y reaprendizaje de las competencias socioemocionales puede estar relacionado con la edad, y que, con la experiencia profesional, algunos componentes como la regulación emocional tienden a fortalecerse. En consecuencia,

se reconoce que el ámbito socioemocional constituye un aspecto clave de análisis en la trayectoria profesional del docente.

De este modo, el problema de investigación antes mencionado, proporciona aproximaciones metodológicas e instrumentos de evaluación necesarios para estudiarse desde un enfoque cuantitativo, utilizando un cuestionario estructurado que considere la aplicación de la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional (SECTRS, por sus siglas en inglés), validada y adaptada al español por Monzalvo et al. (2019), investigadoras de la Universidad de Sonora, así como algunos planteamientos sobre los procesos de formación de la comunidad docente.

En resumen, la presente investigación cuenta con elementos de relevancia práctica y social, enfocándose en el análisis de las competencias socioemocionales del docente de nivel primaria, es por ello que en el siguiente capítulo se presentarán los principales elementos teóricos y conceptuales, los cuales son abordados desde perspectivas psicológicas, pedagógicas y sociológicas, con la finalidad de ampliar el panorama de los aspectos sociales y emocionales del ser humano y las implicaciones con la función docente.

Capítulo 2.- Marco teórico

Como se había mencionado anteriormente, para ahondar en el tema de lo socioemocional, es importante conocer la evolución de algunas de las propuestas teóricas y conceptuales, sin embargo, se considerarán principalmente las contribuciones realizadas a partir del siglo XIX, sin que esto minimice el impacto de otras teorías y autores que realizaron sus valiosas y significativas aportaciones.

Cabe mencionar que, si bien el objetivo de la presente investigación no es jerarquizar conceptos, es importante destacar que dentro del bagaje del ámbito socioemocional se encuentran diversas formas de nombrarlas. Algunos pueden comprenderse como sinónimos o equivalentes, sin embargo, no debería de tomarse a la ligera el uso de dichos conceptos, ya que cada uno de estos tiene un proceso de construcción diferente entre sí y juegan un papel muy importante en el ámbito educativo, por lo que, la revisión conceptual también permitirá conocer cuál es el término planteado en cada teoría.

Ahora bien, el desarrollo del capítulo tiene la intención de partir de lo general a lo particular, iniciando con identificar los principales autores y sus aportaciones teóricas; posteriormente el análisis conceptual de inteligencia emocional, competencias socioemocionales y habilidades socioemocionales, para culminar con las aportaciones de algunos términos como analfabetismo emocional, emoción, estado emocional y sentimientos.

Principales autores

Por una parte, el Dr. Howard Gardner da a conocer la Teoría de las inteligencias múltiples, en el que define a la inteligencia como: “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1983/2016, p.9), con ello se da pie a concebir a la inteligencia desde diferentes ángulos, no solo la parte intelectual, y por medio de su teoría describe en un inicio, siete tipos de inteligencias, entre las que se destaca para el estudio de la presente investigación, la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, las cuales tienen que ver con conocerse a sí mismo y relacionarse con los demás, sin embargo,

los trabajos consecuentes de Gardner no se especializan en las dos últimas, sino en la práctica de la totalidad de las inteligencias expuestas en su trabajo.

En ese sentido, Gardner (1983/2016) busca ampliar la visión histórica y social que ha girado en torno a la inteligencia lingüística y lógico matemática, si bien, antes de su publicación ya se habían mencionado diferentes características o dimensiones de la inteligencia, en el ámbito educativo se recurrió a medir la inteligencia únicamente bajo aspectos cognitivos por medio de instrumentos estandarizados o pruebas generalizadas que han dejado de lado otras habilidades, destrezas o talentos, las cuales también pueden considerarse en su conjunto como otro tipo de inteligencia, bajo la premisa de que existen distintas maneras en las que las personas pueden demostrar su inteligencia.

Dicho enfoque influyó significativamente en el sistema educativo, al reflexionar y cuestionar las formas tradicionales de enseñar, evaluar y desarrollar las diferentes inteligencias en el aula, sin embargo, Gardner (1983/2016) destaca que dicha postura no debe entenderse como una forma de encasillar o perfilar a una persona bajo uno o más tipos de inteligencia, sino, deberá entenderse como una imagen que se modifica y cambia bajo la influencia del ámbito y el contexto.

Ernst-Slavit (2001) señala que la teoría de las Inteligencias Múltiples representa una oportunidad para reconocer la diversidad en el contexto escolar, sin embargo, para su implementación se han presentado algunas implicaciones como el hecho de que las escuelas estén apegadas a planes educativos rígidos y pruebas estandarizadas que solo evalúan ciertos aspectos como las áreas de lectura, escritura y lógico-matemática, adicional a ello, para la implementación de este modelo se requiere que los docentes amplíen la estructura de sus planificaciones para tomar en cuenta la mayor cantidad de inteligencias a desarrollar en una actividad y al mismo tiempo, considerar que los estudiantes tienen desarrolladas sus inteligencias en diferente medida; bajo ese sentido, el reto del docente radica en reconocer e identificar las diferencias de manera propositiva y potencializarlas.

Posteriormente, la Teoría de la Inteligencia Emocional (TIE) de Salovey y Mayer es un planteamiento en el que “conciben la IE como una inteligencia genuina basada

en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento” (Fernández & Extremera, 2005, p.67). Surge como una propuesta para hacer frente a la carencia de habilidades emocionales y sociales para atender aspectos que podrían situar a una persona en conductas de riesgo psicosociales, de esta manera, la inteligencia emocional se comprende como un proceso en el cual se adquiere conciencia de lo que gira en torno a nuestras emociones y en los pensamientos que se derivan de ellas. Para ello es importante que en espacios como la escuela y la familia se lleven a cabo procesos de educación socioemocional (Bisquerra, 2009; Fernández & Extremera, 2005).

Según Bisquerra (2015) el modelo de Salovey y Mayer considera tres procesos mentales implicados en el procesamiento de aspectos afectivos propios y de los demás, los cuales corresponden a la valoración y expresión de las emociones, la regulación emocional y las emociones como recurso adaptativo, los cuales, también se reflejan en su propuesta de las cuatro habilidades básicas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional, evaluadas en el instrumento elaborado por ellos denominado *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS) (Extremera & Fernández, 2004).

Por otra parte, el Dr. Daniel Goleman retoma el concepto de inteligencia emocional expuesto por Salovey y Mayer en 1990, y la posiciona por encima del coeficiente intelectual, destacando que esta inteligencia es la capacidad que nos permite reconocer las emociones propias y de los demás para gestionarlas efectivamente, lo cual resulta una herramienta necesaria para el desarrollo integral de las personas, ya que facilita la comprensión de las emociones en general, al mismo tiempo que contribuye a generar una adecuada expresión y regulación de pensamientos y emociones; lo anterior establece las bases de un comportamiento que favorece la forma de relacionarse con los demás (Bisquerra, 2009; Goleman, 1995).

En 1994 Goleman se integra a la red de investigadores que funda en Estados Unidos la organización denominada *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional) mayormente conocida como CASEL, la cual tiene dentro de sus objetivos el de

desarrollar el aprendizaje socioemocional y en la que plasma su enfoque de los cinco elementos de la inteligencia emocional, los cuales son: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. (<https://casel.org/>)

En ese mismo contexto, a principios de los 2000, en el ámbito educativo el Dr. Rafael Bisquerra utiliza el concepto de competencias emocionales, describiéndolo como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2012, p. 72). Del mismo modo, Bisquerra (2009) considera las siguientes competencias emocionales como prioritarias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, al mismo tiempo, señala que las competencias pueden comprenderse como un concepto amplio e integrador, mientras que, la inteligencia emocional como un constructo restrictivo.

Adicionalmente, Bisquerra (2009) expone el debate generado por la comunidad científica en torno al concepto de inteligencia emocional, como el hecho de que no existe un acuerdo sobre lo que realmente significa la inteligencia emocional, si es parte de la inteligencia o solo es un aspecto de la personalidad, si existen diversos métodos para su medición, por ende, diversos resultados que hacen compleja su evaluación, entre otros motivos, esto no quiere decir que desacredita las aportaciones en torno a la inteligencia emocional, pero puede considerarse como una de las razones para que él prefiera utilizar el concepto de competencias emocionales, de las cuales considera que hay una mayor aceptación sobre su existencia y aprendizaje.

Ahora bien, de acuerdo con lo antes mencionado en la Tabla 9 se señalan los diferentes conceptos que los autores antes mencionados aportan desde sus modelos teóricos, en los cuales se puede apreciar la percepción de las emociones desde un enfoque individual y social, así como el uso de diferentes términos para señalar los factores socioemocionales, los cuales, se analizarán en los siguientes párrafos.

Tabla 9*Conceptos en el ámbito socioemocional según autores*

| Autor | Teoría o constructo | Año | Concepto |
|------------------|---------------------------------------|------------|--|
| Howard Gardner | Teoría de las inteligencias múltiples | 1983 | Inteligencia interpersonal Inteligencia intrapersonal |
| Salovey y Mayer | Teoría de la inteligencia emocional | 1990 | Percepción emocional Facilitación emocional del pensamiento Comprensión emocional Regulación emocional |
| Daniel Goleman | Teoría de la inteligencia emocional | 1995 | Conocer las propias emociones Manejar las emociones Motivarse a uno mismo Reconocer las emociones de los demás Establecer relaciones |
| Daniel Goleman | Teoría de la inteligencia emocional | 1998 | Autoconciencia Autorregulación Automotivación Empatía Habilidades sociales |
| Rafael Bisquerra | Competencias emocionales | 2009 | Conciencia emocional Regulación emocional Autonomía personal Competencia social Habilidades de vida para el bienestar |

Nota: Elaboración propia con base en Bisquerra (2009).

Inteligencia emocional

La inteligencia ha sido interpretada de diferentes maneras a través del tiempo, de acuerdo con Dueñas (2002) un acontecimiento relevante del cual se puede partir, es la creación de la primera Escala de Inteligencia propuesta por Binet y Simón en 1905, y difundida por Goddard en 1908, ya que fue un parámetro práctico para medir la capacidad mental, evaluaba procesos cognitivos como la memoria, las imágenes mentales, la comprensión o el juicio, adicionalmente, se generaron otros enfoques sobre la inteligencia, por ejemplo, señalar que la inteligencia general podía coexistir con otras capacidades independientes (Mora & Martín, 2007).

Adicional a lo anterior, Dueñas (2002) proporciona un análisis de la gama de autores que aportan diferentes atributos y perspectivas sobre la inteligencia, considerando aspectos cognitivos, pero también sociales. Por ejemplo, Francis Galton consideraba que las personas cuentan con una capacidad intelectual general y aptitudes especiales; por otra parte, Edward Thorndike mencionaba que la inteligencia era resultado de capacidades interconectadas pero independientes y sostenía tres tipos de inteligencia: social, concreta y abstracta, mientras que Thurstone señalaba a la inteligencia como un rasgo multifactorial. Asimismo, Cattell y Horn propusieron dos tipos de inteligencia: la fluida, es decir, flexibilidad de razonamiento; y la cristalizada que se refiere a los conocimientos adquiridos. Posteriormente, Sternberg consideró tres dimensiones de la inteligencia: componencial, experiencial y contextual.

De esta manera, todas las aportaciones antes mencionadas brindaron una aproximación y un antecedente muy importante a la Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) (Gardner, 1983/2016) ampliando la visión histórica y social que ha girado en torno a la inteligencia lingüística y lógico matemática, si bien, ya se había mencionado anteriormente sobre las diferentes características o dimensiones de la inteligencia, en el ámbito educativo se recurrió a medir la inteligencia por medio de instrumentos estandarizados o pruebas generalizadas que han dejado de lado otras habilidades, destrezas o talentos, los cuales también pueden considerarse en su conjunto como otro tipo de inteligencia, es decir, existen distintas maneras en las que las personas pueden demostrar su inteligencia.

Dicho enfoque influyó significativamente en el sistema educativo, al reflexionar y cuestionar las formas tradicionales de enseñar, evaluar y desarrollar las diferentes inteligencias en el aula, sin embargo, Gardner destaca que dicha postura no debe entenderse como una forma de encasillar o perfilar a una persona bajo uno o más tipos de inteligencia, sino, deberá entenderse como una imagen que se modifica y cambia bajo la influencia del ámbito y el contexto.

Cabe mencionar que la TIM ha recibido críticas por parte de la comunidad educativa debido a lo complejo en que se convierte adaptar los métodos de enseñanza y evaluación a todos los tipos de inteligencias que pueden presentarse en el aula, sin

embargo, es indispensable tomar en cuenta algunos aspectos sobre la implementación de la teoría, por ejemplo, tan solo al plantear las técnicas educativas, los docentes deben considerar cada inteligencia en igualdad de importancia, sin embargo, se enfrentan a sistemas de educación tradicionales que dan mayor peso a la mejora del aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas. En ese sentido, representa un gran reto para la comunidad docente atender la diversidad y generar experiencias de aprendizaje donde cada inteligencia sea valorada, estimulada y desarrollada (Emst-Slavit, 2001).

Gardner (1983/2016) señala ocho tipos de inteligencia: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal-cenestésica, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia naturalista. Sin embargo, las inteligencias que prestan nuestro interés en el presente análisis son el planteamiento alusivo a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, debido a que pueden visualizarse como dos ámbitos en los que las personas ponen en práctica sus habilidades socioemocionales, Dueñas (2002) las define como:

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender y cooperar con los demás, y capacita al sujeto para entender las emociones, las intenciones y deseos de los demás. La inteligencia intrapersonal es la capacidad de conocerse a sí mismo, de auto entenderse, de comprender y acceder a los propios sentimientos y emociones, controlarlas y enfocarlas adecuadamente, dirigiendo la propia conducta. (p. 82)

Es decir, estas inteligencias no solo se refieren a la capacidad para llevar a cabo procesos cognitivos que permitan adquirir determinados conocimientos, sino, también se enfoca en desarrollar habilidades o destrezas que nos permitan entender o reflexionar sobre los procesos emocionales que experimentamos a lo largo de la vida, de esta manera, la inteligencia interpersonal, se enfoca hacia lo externo de la persona, la conducta, motivaciones y sentimientos de los demás, por otro lado, la inteligencia intrapersonal hace alusión a lo interno, como el conocimiento de emociones y sentimientos de uno mismo.

Por otra parte, Mayer, J. D., (2005) define a la inteligencia emocional como:

...la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual. (p. 36)

En ese sentido, se hace referencia a la inteligencia emocional como una habilidad para manejar las emociones y sentimientos, así como adquirir consciencia de lo que gira en torno a nuestras emociones y en los pensamientos que derivan de ellas, de ello se desprenden las cuatro ramas interrelacionadas entre sí: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional, de acuerdo con Fernández & Extremera (2005) y Bisquerra (2009) se pueden describir de la siguiente manera:

Percepción emocional alude a la capacidad de percibir, identificar y valorar las emociones propias y ajenas, expresándolas de manera adecuada en distintos contextos (lenguaje verbal, conducta, manifestaciones artísticas, entre otros), esta habilidad suele ser utilizada por el docente al tomar en cuenta las emociones de sus alumnos mientras desarrolla la clase, por ejemplo, si identifica el aburrimiento o falta de comprensión de un tema, puede plantearse otras estrategias que dinamicen los aprendizajes.

Facilitación emocional o asimilación emocional, comprende la habilidad para que las emociones desarrollen una función moduladora en los procesos cognitivos. Actúan como señales que orientan la atención hacia información relevante e influyen en la forma de afrontar una situación, es decir, identificar el estado emocional que influye en los procesos de aprendizaje o en la forma en la que se soluciona un problema, puede brindar un panorama para actuar ante determinados escenarios, por ejemplo, cuando el docente fomenta la curiosidad para desarrollar proyectos con base en los intereses del grupo, pero también observa en sus estudiantes que algunos prefieren estudiar bajo presión una vez que se acercan las evaluaciones, mientras que otros recurren a estrategias de estudio organizadas que les generen menos tensión.

Comprensión emocional se refiere a la habilidad para analizar y comprender las emociones a partir del conocimiento emocional, por medio de reconocer la relación entre emociones, palabras y situaciones, así como la capacidad para identificar lo que origina una emoción, en ese sentido, el docente que pone en práctica esta habilidad tiene la capacidad de reconocer a los alumnos que enfrentan alguna situación de salud, problemas familiares o personales, y en función de esa información, actuar empáticamente, ya sea adecuando ciertas actividades para fomentar la integración o, en algunos casos, flexibilizando sus criterios de evaluación.

Finalmente, la *regulación emocional* se puede entender como la capacidad de gestionar las emociones de forma reflexiva y consciente, promoviendo el crecimiento personal, emocional e intelectual, considerando la regulación de las propias emociones y las de los demás. En este caso, se aspira a un nivel mayor de comprensión de las emociones, por ejemplo, resulta indispensable que el docente pueda identificar su estado emocional o situaciones que detonan ansiedad, depresión u otros trastornos de salud mental relacionados con su práctica educativa, con la finalidad de prevenir o atender posibles riesgos en su salud física y mental, por otra parte, la regulación emocional también se puede comprender cuando el docente funge como mediador de conflictos, fomentando la reflexión y el diálogo entre los involucrados, lo cual permite minimizar las diferencias y generar acuerdos.

De esta manera, la inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer, implica la capacidad de analizar las emociones y utilizarlas para optimizar el pensamiento, integrando habilidades como la percepción, la comprensión y la regulación emocional de uno mismo y de los otros (Fernández & Extremera, 2005). En el ámbito educativo, dichas habilidades resultan fundamentales para que el docente perciba el estado emocional del alumnado, adapte estrategias de enseñanza y responda con empatía ante situaciones del día a día, por lo que la inteligencia emocional se concibe como un componente esencial para mejorar los procesos de aprendizaje y el bienestar en los espacios educativos.

En esa misma línea, Daniel Goleman es reconocido por popularizar el concepto de inteligencia emocional con la publicación de su libro *Inteligencia emocional* (1995)

en el cual da énfasis a esta inteligencia como parte fundamental del éxito personal y profesional, menciona que las habilidades para desarrollar la inteligencia emocional son parte de nuestra naturaleza, pero ello no significa que no podamos aprender nuevas o remodelar la forma de gestionar nuestras emociones de manera propositiva.

Tal como se había mencionado con anterioridad, Goleman propone cinco elementos de la inteligencia emocional, los cuales son: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales, de las cuales podemos observar que las tres primeras corresponden a un proceso personal o individual, y las dos últimas se refieren a la relación con otras personas, asimismo, estos planteamientos se retoman en el modelo de Aprendizaje Socioemocional que propone CASEL. La relevancia del este modelo radica en su implementación en el ámbito educativo, como un marco de trabajo en el que se llevan a cabo estrategias de aprendizaje socioemocional, se contemplan conocimientos, habilidades y actitudes a través de cinco áreas de competencias, y se enfatiza que los espacios educativos no son los únicos en los cuales se puede fomentar la educación emocional (<https://casel.org>).

Por lo tanto, se puede decir que la inteligencia emocional, es aquella en la que el individuo comprende, reflexiona y concientiza los procesos sociales y emocionales de uno mismo y los relacionados con los demás, y para lograr una inteligencia emocional, no necesariamente se necesita transitar por un proceso formal de aprendizaje socioemocional, ya que puede desarrollarse de forma gradual a través del tiempo, de las experiencias o de las estrategias que se hayan procurado para adquirir dicho nivel de conciencia, por ello, retomando la propuesta de Gardner (1983/2016) se puede concebir de una manera más clara si se considera que la inteligencia emocional se divide en dos aspectos: la inteligencia intrapersonal e interpersonal y a partir de ellos, se desglosan las diferentes habilidades emocionales y sociales que cada persona desarrolla de acuerdo a su contexto social, académico o profesional.

Competencias emocionales

En cuanto a las competencias emocionales, Rafael Bisquerra (2009) hace alusión a estas competencias definiéndolas como “el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146). A pesar de que considera las aportaciones teóricas y conceptuales sobre la inteligencia emocional, es un término del cual toma determinada distancia y para ello, recurre al concepto de competencias.

Bisquerra (2009) menciona algunas características de las competencias, por ejemplo, señala la distinción entre las competencias específicas técnico-profesionales, las cuales se refieren a un limitado campo laboral, y por otra parte se encuentran las competencias genéricas o transversales, las cuales comprenden diversas profesiones y los aspectos que pueden considerarse son aquellos que permiten a las personas interactuar con otros, así como el reconocimiento de emociones propias y de los demás. Asimismo, destaca que una competencia es un proceso de desarrollo y aprendizaje continuo, con la posibilidad de perfeccionarse.

De esta manera, Bisquerra (2009, pp. 148-152) describe las siguientes competencias emocionales como prioritarias:

La *Conciencia emocional* hace referencia a la habilidad de una persona para examinar y comprender tanto sus propias emociones como las de quienes la rodean, lo cual también implica la capacidad de mostrar empatía, identificar con precisión la emoción dominante durante un espacio determinado y reconocer su posible impacto en diversos contextos. De acuerdo con Bisquerra, esta competencia constituye un eslabón esencial para el desarrollo de otras competencias emocionales.

Posteriormente, la *Regulación emocional* se puede comprender como la capacidad de ajustar y gestionar las emociones de manera constructiva para generar estrategias que nos permitan afrontar situaciones específicas, con la oportunidad de reconocer y expresar las emociones que prevalezcan, de manera que permita anticipar las consecuencias derivadas de conductas impulsivas.

La *Autonomía emocional* se considera como un conjunto de microcompetencias como la autoestima, la automotivación, la responsabilidad, la resiliencia, el pensamiento crítico frente a las normas sociales, una actitud positiva y la autoeficacia

emocional, las cuales, tienen el enfoque de guiar las decisiones orientadas al bienestar personal, así como movilizar la búsqueda de apoyo o recursos cuando es necesario.

La *Competencia social* se refiere a las habilidades que nos permiten interactuar con otras personas desde el respeto, la escucha activa y la comunicación asertiva, incluyendo la capacidad de compartir las propias emociones de manera cuidadosa, con la finalidad de evitar enfrentamientos o diferencias que trasciendan a otros niveles de conflicto, preservar entornos pacíficos es fundamental para vivir en sociedad.

Finalmente, las *Competencias para la vida y el bienestar* son aquellas que brindan el respaldo para tomar decisiones en las diferentes dimensiones de nuestra vida como la familia, el trabajo o la escuela, las microcompetencias que acompañan este actuar son la formulación de objetivos ajustables a los contextos, la capacidad para solicitar apoyo y acceder a recursos, así como el bienestar emocional.

Con base en lo anterior, también se desglosan otras micro competencias que son fundamentales para el desarrollo de las competencias prioritarias, tal como se puede observar en la Tabla 10.

Tabla 10

Competencias emocionales según Rafael Bisquerra

| Competencias prioritarias | Micro competencias |
|----------------------------------|--|
| Conciencia emocional | Toma de conciencia de las propias emociones Dar nombre a las emociones Comprensión de las emociones de los demás Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento |
| Regulación emocional | Expresión emocional apropiada Regulación de emociones y sentimientos Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas |

| Competencias prioritarias | Micro competencias |
|--|---|
| Autonomía emocional | Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Análisis crítico de normas sociales Resiliencia |
| Competencia social | Dominar las habilidades sociales básicas Respeto por los demás Practicar la comunicación receptiva Compartir emociones Comportamiento prosocial y cooperación Asertividad Prevención y solución de conflictos Capacidad para gestionar situaciones emocionales |
| Competencias para la vida y el bienestar | Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida Bienestar emocional Fluir |

Nota: Elaboración propia con base en Bisquerra (2009).

De esta manera, Bisquerra (2009) señala que las competencias pueden comprenderse como un concepto amplio e integrador y que la comunidad docente podría ser considerada como la primera línea en recibir educación emocional por dos razones, la primera, porque son necesarias en la práctica profesional y segundo, porque de esta manera pueden fomentar el desarrollo emocional de sus estudiantes, es decir, “solamente un profesorado bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma efectiva” (p. 157).

Delgado-Villalobos & López-Riquelme (2022) mencionan que el modelo en el que la inteligencia se entrelaza con lo emocional y lo social con la personalidad, “se explica de forma interdisciplinar, y con una aproximación más completa, la competencia

socioemocional” (p. 65), lo cual posibilita reconocer a la persona de forma integral y comprender su interacción con otros, preservando dinámicas sociales que le permitan crear vínculos positivos y visualizar escenarios viables de alcanzar.

Por otra parte, Brito et al. (2022) señala lo siguiente:

Las competencias socioemocionales en los docentes son determinantes en mejorar la relación docente-alumno, incrementar la calidad educativa y mejorar el desempeño académico, promover competencias emocionales en los estudiantes de los diferentes niveles educativos, mejorar el clima en las aulas, tener mayor control de grupo, así como disminuir factores de riesgo psicosocial en el docente y también en el estudiante. (p. 658)

Bajo ese contexto, las competencias emocionales comprenden un conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades desarrolladas por medio de un proceso de aprendizaje formal, la experiencia y la práctica, con el objetivo de regular efectivamente las emociones ante situaciones de conflicto, preservar un ambiente de respeto, comprensión y armonía, para ello, los docentes requieren de espacios de formación en los cuales refuercen sus competencias contextualizadas y pertinentes para su aplicación en el ámbito escolar.

Habilidades socioemocionales

Con respecto a las habilidades socioemocionales, Portillo (2017) señala que una habilidad es “lo que las personas son capaces de hacer desde sus condiciones neurofisiopsicológicas, estas pueden ser específicas, cuando son requeridas en ciertas tareas, e integrativas cuando se realizan en situaciones complejas” (pp. 121) y éstas van a depender del contexto en el que se estén aplicando, es decir, pueden existir habilidades alusivas a la escuela, al trabajo, a los aspectos tecnológicos o políticos, entre otros.

Por otra parte, Bances (2019) define a las habilidades sociales como:

Un conjunto de capacidades que se desarrollan en el individuo desde la infancia, y que sirven para poder relacionarse con otras personas de manera adecuada, son

comportamientos cognitivos y emocionales; y, se expresan a través de un lenguaje verbal y no verbal (p.1)

Benítez & Hernández (2019) describen las habilidades socioemocionales como:

Las herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales (p.83).

La UNESCO (2024) define a las habilidades socioemocionales como:

El repertorio de capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida y que determinan su aptitud para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa (p.12).

Por lo tanto, se puede considerar que las habilidades socioemocionales son el conjunto de herramientas y capacidades que permiten identificar y gestionar las emociones, con el objetivo de enfrentar las situaciones que se presentan en el ámbito interpersonal o intrapersonal, es decir, se integra en un solo término los aspectos sociales y emocionales; una característica de estas habilidades puede ser que son aprendidas o adquiridas a través del tiempo por medio de la observación, imitación y práctica bajo la influencia del contexto familiar, educativo, social, cultural o laboral (García et al., 2017).

Educación socioemocional

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se considera que la educación socioemocional puede contribuir “al desarrollo de la personalidad, la confianza, el bienestar emocional, así como a eliminar expresiones de exclusión, discriminación y estereotipos” (SEP, 2024a, p. 5) es decir, es el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se proporciona al individuo las herramientas y conocimientos que le permitan desarrollar sus habilidades socioemocionales, de esta manera, podrá desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida, para ello se considera que los contenidos tienen que

llevarse a cabo por medio de un proceso integral, continuo y atendido desde el enfoque pedagógico.

Los contenidos del ámbito socioemocional son desarrollados de manera transversal en los planes y programas, tal como se señala en el “Cuaderno de apoyo curricular para la práctica docente: Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana” (SEP, 2024a) la intervención pedagógica de los docentes para favorecer ambientes es fundamental para que se garantice la dignidad humana, la diversidad e inclusión, la cultura de paz, la salud y el pensamiento crítico, por medio de ofrecer experiencias y acompañamiento a niñas, niños y adolescentes, en ese sentido, define a la educación socioemocional como:

Un proceso por medio del cual se propicia que niñas, niños y adolescentes (NNA) desarrollen de manera gradual, las habilidades que les permitan comprender y regular sus emociones; construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; colaborar y establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética, lo cual contribuye al logro del bienestar. (p. 5)

Entre los aspectos que se consideran para el desarrollo socioemocional en la NEM se encuentran clasificados en las siguientes temáticas: el conocimiento de sí, el conocimiento de los estados afectivos, cuidado de sí mismo y de las otras personas, construcción de un proyecto de vida, habilidades sociales y educación integral en sexualidad, los cuales, de acuerdo con los programas sintéticos de cada fase, se abordan gradualmente los procesos de desarrollo del aprendizaje.

A diferencia de lo anterior, el programa Construye-T implementado en nivel media superior, aborda en cada semestre una habilidad socioemocional específica: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma de decisiones y perseverancia, y tres herramientas que se trabajan transversalmente: atención, claridad y lenguaje emocional, lo que permite analizar a profundidad una habilidad y su aplicación en diferentes contextos, sin que esto limite la interconexión entre ellas (Hernández et al., 2018).

En esta misma línea, Bisquerra (2009) subraya que la educación emocional debe concebirse como un proceso formativo continuo a lo largo de toda la trayectoria escolar. Su integración sistemática en los distintos niveles educativos no solo favorece el desarrollo progresivo de competencias socioemocionales, sino que también funciona como una estrategia de prevención primaria ante diversos riesgos psicosociales como el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia, el estrés, entre otros, lo que permite afrontar de manera más saludable los desafíos del entorno.

En ese sentido, tanto los planteamientos de la NEM como los que considera el programa Construye-T evidencian la importancia de continuar fortaleciendo los programas que abordan la educación socioemocional, permitiendo su continuidad y alcance a lo largo de todos los niveles educativos. Para ello, también es fundamental que todas las personas involucradas en los programas de educación emocional (como los docentes) cuenten con la información que les permita desarrollar competencias socioemocionales (Brito et al., 2022).

De esta manera, es importante considerar que el aprendizaje emocional es el medio por el cual se pueden desarrollar las habilidades, competencias o capacidades que permitirán identificar y gestionar las emociones, lo que favorece la incorporación de estrategias de autocuidado, empatía, así como relaciones interpersonales sanas y respetuosas, entre otros factores que guíen a las personas para tomar decisiones asertivas que contribuyen tanto a su propio bienestar como al de quienes las rodean (UNESCO, 2024, p.17).

Emociones

Las emociones se pueden comprender como una reacción de poca duración y que se detona de forma natural ante situaciones que pueden representar un riesgo, amenaza, o un acontecimiento (estímulo) del pasado, presente o futuro que es relevante o significativo para la persona, y no siempre van a ser percibidas de manera consciente o expresadas de manera verbal (Bisquerra, 2009; SEP, 2024a).

Los componentes de una emoción pueden ser expresados en respuestas involuntarias neurofisiológicas, comportamentales y cognitivas, por ejemplo, el docente experimenta incertidumbre ante la observación de clase por parte de la supervisión. La

manifestación neurofisiológica se refleja con respuestas involuntarias como el aumento de la frecuencia cardíaca y sudoración, en el aspecto comportamental, el docente muestra conductas observables como revisar repetidamente su reloj o ajustar el mobiliario del aula, por otra parte, en el componente cognitivo, reflexiona la situación y prevé posibles preguntas sobre su desempeño, de esta manera, la combinación de estos tres componentes evidencia cómo una emoción influye simultáneamente en el cuerpo, la conducta y los procesos mentales, y cómo su reconocimiento puede ayudar al docente a regularla durante su práctica profesional.

Existen diferentes teorías en torno al análisis de las emociones, desde la teoría evolucionista de Charles Darwin, hasta la psicodinámica de Freud o el conductismo, en las cuales el debate gira en torno a la función de las emociones, el proceso fisiológico o los factores detonantes (Bisquerra, 2009), sin embargo, el siguiente enfoque aborda la descripción conceptual de las seis emociones universales y básicas consideradas como el asco, el miedo, la sorpresa, la ira, felicidad y tristeza, de acuerdo con Vivas et al. (2007) se pueden mencionar las siguientes características de las emociones:

El asco es una respuesta ante algo que genera desagrado o rechazo, el acontecimiento que lo detona puede ser un estímulo desagradable perceptible por los sentidos, por ejemplo, cuando un docente percibe un olor fuerte proveniente de un alimento olvidado en el aula, lo que la lleva a ventilar el espacio y promover entre los estudiantes la higiene y el cuidado de los desechos.

El miedo se activa por la sensación de estar frente a un peligro o amenaza, por lo que provoca inseguridad e incertidumbre, por ejemplo, un ruido extraño, un examen o hablar en público, ante esa situación, el docente puede implementar dinámicas de exposición gradual para reducir la ansiedad y fortalecer la confianza.

La sorpresa suele ser una reacción de poca duración ante un acontecimiento imprevisto, inusual o una interrupción de lo habitual, y desencadenar inmediatamente otra emoción, por ejemplo, una visita inesperada por alguna autoridad institucional puede generar sorpresa y desconcierto inicial tanto en la docente como en los estudiantes, sin embargo, posteriormente puede generarse entusiasmo por participar en la actividad propuesta.

La ira suele responder a escenarios que podrían interpretarse como injustos, abusivos o manipuladores, generando un obstáculo para el cumplimiento o la realización de una actividad, por ejemplo, perder un partido deportivo, ser estafados o que no se cumplan los acuerdos establecidos en determinada actividad.

La felicidad es provocada por un logro, la expectativa cumplida, la sensación de satisfacción generada por lo deseado y lo obtenido, por ejemplo, el logro o la satisfacción de una meta, como celebrar la mejora del promedio grupal en lectura después de varias semanas de práctica, reforzando la motivación colectiva y reconociendo el esfuerzo colectivo.

La tristeza es una manifestación del displacer, ocasionada por la decepción, la pérdida, el fracaso o la insatisfacción ante un escenario desesperanzador en el que lo deseado no se puede obtener, por ejemplo, cuando una estudiante comparte con el grupo que su mejor amiga ha cambiado de escuela, lo que detona en el docente la promoción de las redes de apoyo dentro del aula.

De esta manera, las emociones pueden darnos una señal para activar nuestros mecanismos de defensa o movilizarnos para identificar de qué manera reaccionar ante determinada situación, también se caracterizan por ser intensas, pero de corta duración (SEP, 2024a) y la importancia de identificarlas y detectar cómo reaccionamos radica en gestionarlas efectivamente, maximizando sus beneficios, como mantener el bienestar emocional, y minimizar el impacto negativo que podrían generar en uno mismo y los demás.

Otro aspecto de las emociones corresponde a la percepción sobre las emociones negativas y positivas, para ello, Bisquerra (2009) plantea que las emociones negativas se generan ante situaciones que se perciben como peligrosas o amenazantes, por lo que existe una demanda de energía para atender la situación de manera inmediata, por ejemplo: el miedo, la ansiedad, la culpa, entre otras; por otra parte, las emociones positivas se refiere a los eventos que se interpretan como un avance que permite el cumplimiento de metas personales, a su vez, garantizan la supervivencia y bienestar de la persona, algunas de estas emociones pueden ser la alegría, el amor, el alivio o la felicidad.

Por otra parte, es importante destacar la mirada de la antropología de las emociones, en la cual, David Le Bretón destaca que es necesario considerar el carácter social y la influencia de los contextos culturales en el que las personas se desenvuelven y que inciden en la forma en que experimentan las emociones, así como la carga de vivencias de quienes nos rodean en el transcurso de nuestra vida, es decir, la conexión de nosotros con el mundo es influenciada por lenguajes, intensidades, gestos, expresiones, historia personal de vida, nivel socioeconómico, entre otros factores que provocan determinadas emociones como resultado de una construcción social y cultural. (Kurtzbart, 2023)

De acuerdo con esta perspectiva, se puede decir que, a pesar de que la felicidad es una emoción considerada como universal, no se expresa de la misma manera en un lugar a otro, incluso, dentro de una región existen diferentes maneras de manifestar una emoción, de acuerdo con Kurtzbart (2023) las emociones también son una manera de formar parte de una comunidad y replicar simbolismos, rituales, valores, características que le dan sentido a una cultura de la afectividad.

En cuanto a la distinción entre los estados de ánimo y los sentimientos, es importante señalar que los estados de ánimo, se refieren a la manifestación de una emoción por un momento más duradero que una emoción, con menor intensidad y generalmente expresado por el humor o comportamientos, su frecuencia y permanencia dependen de los factores que influyan en estos, por ejemplo, un estado de ánimo recurrente es el enfado asociado a periodos prolongados sin consumir alimentos, el cual, disminuye o desaparece al momento de satisfacer esa necesidad fisiológica. En cambio, un sentimiento es la percepción de una emoción de forma prolongada y consciente, experimentada con menor intensidad, por ejemplo, el miedo ante un examen para el cual no se ha estudiado puede dar lugar a sentimientos de frustración o inseguridad ante la posibilidad de aprobar o no la asignatura (SEP, 2024a).

Finalmente, de acuerdo con Goleman (1995) el término de “Analfabetismo emocional” tiene sus orígenes en 1954 por M. B. Ercedman y B. S. Sweet, viene a mención porque ya se ha hablado de los beneficios de contar con competencias

emocionales, sin embargo, también es necesario visibilizar que la ausencia de dicha capacidad, habilidad y conocimientos emocionales pueden tener repercusiones individuales y sociales. Bisquerra & Mateo (2019) señalan que “El analfabetismo emocional se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, acoso escolar, etc.” (p. 41), lo cual representa una amenaza a la preservación de ambientes escolares pacíficos.

En conclusión, las competencias socioemocionales representan un constructo de carácter amplio y con diferentes términos en la literatura que gira en torno al ámbito socioemocional. En este sentido, resultó pertinente establecer una definición propia, permitiendo delimitar qué se entiende por este concepto en el marco de la investigación, contribuyendo a reducir ambigüedades conceptuales. Es por ello que, una vez analizados los aportes teóricos y conceptuales que sustentan el análisis de los principales constructos del ámbito socioemocional, para efectos de esta investigación, se propone la siguiente definición de competencias socioemocionales para el ámbito educativo:

La capacidad de comprender, expresar y regular las emociones propias y de los demás integrantes de la comunidad escolar, reconociendo la pluralidad del contexto social y cultural, que permita generar relaciones interpersonales positivas, establecer canales receptivos para la comunicación efectiva y propiciar ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y favorables para el desarrollo integral del estudiantado.

Se considera que la definición previamente expuesta constituye un elemento fundamental en la presente investigación, ya que permite delimitar el objeto de estudio y aportar un referente conceptual para la interpretación del instrumento de evaluación.

Ahora bien, en el siguiente Capítulo se abordará el diseño metodológico seleccionado, así como los procedimientos de recolección y análisis de la información y otros aspectos fundamentales para el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Capítulo 3. Metodología

Para la presente investigación se recurrió al método de análisis cuantitativo para procesar e interpretar los datos recabados con el objetivo de responder las preguntas de investigación previamente planteadas, lo que permitió mantener un control sobre la medición de las variables (Hernández et al., 2014). Por otra parte, su diseño fue no experimental de tipo descriptivo y con alcance correlacional, de esta manera se generó la información para llevar a cabo el análisis de las competencias emocionales con respecto a algunas variables sociodemográficas como sexo, edad, años de servicio y nivel socioeconómico en docentes de nivel primaria del estado de Morelos.

La población de estudio

En los primeros grados de la trayectoria escolar se considera que los estudiantes están en etapas críticas de desarrollo social, emocional, cognitivo. Es en estos niveles donde se sientan bases para las actitudes hacia el aprendizaje, la socialización, autoestima, habilidades de autorregulación, empatía, etc. y al mismo tiempo, Guevara et al. (2022) mencionan que:

La escuela, además de promover el desarrollo académico en los alumnos, también debe asumir una función social; al ser un agente formativo, debe tener la capacidad de modificar aquellos valores culturales que promuevan conductas violentas por parte de los alumnos. (p. 580)

Para que estos procesos sean efectivos, el docente funge un rol relevante para poner en práctica sus competencias emocionales y reflexionar sobre la importancia de ellas. Aunque existen aportaciones sobre las competencias emocionales en estudiantes, una menor cantidad de investigaciones se centran en docentes de nivel primaria como sujetos principales para el desarrollo de estos aspectos socioemocionales.

Por lo anterior, para ampliar el contexto de la población escolar en el nivel educativo de educación básica, de acuerdo con la SEP en el ciclo escolar 2023-2024 en Morelos se contó con 505,999 alumnos, 33,215 docentes y 3,828 escuelas (SEP,

2024b, p. 106), sin embargo, para el nivel de primaria las cifras corresponden a las que se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11

Cifras del nivel de educación primaria en Morelos

| Sector | Número de escuelas | Número de alumnos | Número de docentes |
|---------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Público | 827 | 163,448 | 6,567 |
| Privado | 401 | 27,524 | 1,758 |
| Total | 1228 | 190,972 | 8,325 |

Nota: Elaboración propia con base en el documento: Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024 (SEP, 2024b, p.106).

Enfoque de la investigación

El presente estudio se enmarca en un enfoque empírico- analítico, debido a que el interés radica en explicar un contexto social en donde “la realidad se comporta de una manera más o menos estable” (Gómez & Villalobos, 2014, p. 59), por lo tanto, la aproximación a la realidad permite conocer la correlación entre las variables antes planteadas, lo cual también permite mantener un enfoque hipotético-deductivo.

El carácter no experimental del diseño responde a que no se manipulan deliberadamente las variables independientes; en su lugar, se observan las variables tal y como lo expresan los docentes en su contexto, analizando la asociación entre las variables y sus efectos sin intervención externa. Esto resulta pertinente ya que el interés radica en comprender la relación entre las competencias emocionales y variables sociodemográficas de los docentes mediante un análisis estadístico.

El diseño se considera correlacional porque busca determinar el grado de asociación entre dos o más variables, en este caso, las competencias emocionales y aspectos como sexo, edad, experiencia docente y nivel socioeconómico. Como señalan Hernández & Mendoza (2018) la utilidad de los estudios correlacionales consiste en “saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas” (p. 110). En este sentido, el objetivo no

es establecer causalidad, sino aportar evidencia sobre vínculos estadísticamente significativos que contribuyan a la comprensión de las competencias socioemocionales.

Asimismo, se define como un diseño transversal, dado que la recolección de datos se llevará a cabo en un único momento del tiempo, lo cual es consistente con los propósitos exploratorios y diagnósticos en investigaciones sociales y educativas (Hernández et al., 2014). Esta característica permite obtener una “fotografía” del estado actual de las competencias emocionales en la comunidad docente de Morelos, favoreciendo la pertinencia de los resultados.

En cuanto a la estrategia de muestreo, se opta por una técnica de muestreo no probabilística, por conveniencia, la cual “Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, 2017, p. 230), en ese sentido, la muestra se conformó por los participantes que actuaron en función de su accesibilidad y disposición para participar. Aunque este método no garantiza representatividad estadística, sí permite describir tendencias o correlaciones; operativamente, representa un bajo costo, una distribución en mediana rapidez y una alta profundidad de los datos obtenidos (Hernández et al., 2014).

Para la recolección de datos se optó por utilizar la aplicación de *Google Forms*, lo que permitió la distribución del cuestionario por medio de un correo electrónico compartido por las autoridades educativas del nivel de primaria del estado. Este procedimiento reflejó los criterios de eficiencia, accesibilidad y optimización de tiempos, ya que el alcance del cuestionario representó a la totalidad de figuras de nivel supervisión, quienes a su vez lo hicieron llegar a la comunidad directiva y docente de diferentes modalidades de servicio.

De esta forma, el diseño metodológico propuesto se considera adecuado para alcanzar los objetivos planteados, ya que permite recopilar evidencia empírica objetiva y confiable acerca de la relación entre competencias socioemocionales y variables demográficas en el profesorado de educación primaria del estado de Morelos, aportando insumos significativos para la toma de decisiones en materia de formación y desarrollo profesional docente.

El planteamiento de la correlación consiste en analizar las siguientes premisas:

- Sí las competencias socioemocionales se desarrollan según el sexo
- Sí las competencias socioemocionales muestran una tendencia al fortalecimiento en función del tiempo la experiencia profesional
- Sí las competencias socioemocionales presentan alguna asociación con el nivel socioeconómico de los docentes

Por lo anterior, se planteó que la variable principal es las competencias socioemocionales, mientras que las variables con las que se realizará el análisis correlación son las demográficas como: sexo, edad, años de experiencia docente y nivel socioeconómico.

Tabla 12

Variables de estudio

| Nombre de la variable | Tipo | Prueba de normalidad |
|------------------------------|-------------|-----------------------------|
| Sexo | Nominal | No |
| Edad | Numérica | Sí |
| Años de experiencia docente | Ordinal | No |
| Nivel socioeconómico | Ordinal | Opcional |

Nota. Para utilizar una prueba de correlación paramétrica, las variables deben de cumplir con el requisito de normalidad, sin embargo, en la tabla se puede observar que las variables sexo (nominal), nivel socioeconómico (ordinal) y años de experiencia docente (ordinal) corresponden a niveles de medición categóricos, por lo que no es procedente evaluar su normalidad.

La variable sexo se definió como una variable cualitativa de tipo nominal, debido a que clasifica a los participantes en categorías mutuamente excluyentes sin implicar un orden jerárquico entre ellas. Esta variable permite identificar diferencias entre dos grupos (hombres y mujeres) a partir de características categóricas, sin establecer relaciones de mayor o menor grado entre sus categorías.

La variable edad fue considerada como una variable cualitativa de tipo numérica discontinua, toda vez que el registro de edad comprendió entre los 18 y los 50 años.

Para una parte del análisis, los datos se organizaron en rangos de edades, es decir, rangos de 20 a 29 años, 30 a 39 años, 40 a 49 años y más de 50 años (véase Figura 3) lo que permitió realizar comparaciones entre los grupos etarios.

En cuanto a la variable años de experiencia docente, esta se definió como una variable cualitativa ordinal, debido a que fue agrupada en categorías que representan distintos niveles de experiencia profesional (Véase Figura 4). Esta organización permite establecer un orden lógico y progresivo entre los participantes en rangos de 3 años, en función de su trayectoria docente y de los periodos que comprendió la entrada en vigor de un plan o modelo educativo, tal como se representa en la siguiente Figura 2.

Figura 2

Línea del tiempo y relación con años de servicio docente



Finalmente, la variable del nivel socioeconómico se clasificó como una variable cualitativa de nivel ordinal, ya que se estructuró en categorías que reflejan distintos niveles de condición socioeconómica de acuerdo con la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública [AMAI], tal como se puede observar en la Tabla 15.

Instrumento de recolección de datos

De acuerdo con Sautu et al (2005) se puede considerar como una técnica de producción de datos al cuestionario, es por ello que se recurrió a dicha técnica,

contemplando un cuestionario estructurado con la mayor parte de preguntas cerradas, con la finalidad de codificar y analizar las respuestas de una manera más fácil, en algunos casos las respuestas podían ser de selección múltiple y para otras se consideró limitarlo a una sola selección, la agrupación de las preguntas se plantearon acorde a las siguientes secciones:

a) Aviso de confidencialidad y privacidad, el cual incluyó información esencial sobre la protección de datos personales, el uso exclusivo de datos recabados para la presente investigación, anonimato, voluntariedad y consentimiento informado. Tras revisar estos apartados, el participante podía habilitar la opción para manifestar su aceptación. Cabe mencionar que con el propósito de facilitar su comprensión y agilizar la lectura por parte de los participantes se optó por presentar una versión condensada que tomará en cuenta los elementos antes mencionados (ver anexo 3).

b) Datos generales, los componentes que se consideraron fueron: sexo, edad, nivel educativo en el que labora, función educativa, modalidad en la impartición del servicio educativo, años de servicio, municipio en el que se ubica su escuela y la institución en la que el docente cursó sus estudios; en esta sección no se consideró la solicitud del nombre del participante o Clave del Centro de Trabajo (CCT), ya que no es un dato relevante para el análisis y al mismo tiempo se salvaguarda la confidencialidad de cada participante.

c) Datos sociodemográficos, que se refiere al cuestionario de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública [AMAI] (2022) que define el nivel socioeconómico de la siguiente manera:

El Nivel Socioeconómico (NSE) es la norma desarrollada por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI), basada en el desarrollo de un modelo estadístico que permite clasificar a los hogares de una manera objetiva y cuantificable de acuerdo a su Nivel Socioeconómico. (...) Esta segmentación clasifica a los hogares, y por lo tanto a todos sus integrantes, de acuerdo a su bienestar económico y social, en el sentido de qué tan satisfechas están sus necesidades de espacio, salud e higiene, comodidad y practicidad, conectividad, escolaridad, así como planeación y futuro. (<https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=preguntas>, ¿Qué es el Nivel Socioeconómico para la AMAI?)

d) Formación continua del docente, en esta sección se plantearon cinco preguntas sobre la participación del docente en procesos de formación del ámbito socioemocional, es decir: asistencia a cursos, talleres o diplomados, modalidad de participación, organización que lo impartió, principales intereses de formación sobre el ámbito socioemocional y una pregunta abierta en la que el docente podía expresar información adicional que no hubiese sido considerada en las preguntas anteriores.

e) Bienestar docente es el apartado que planteó preguntas para recabar algunos aspectos de identificación de sus emociones, uso de dispositivos electrónicos, actividades recreativas y una pregunta abierta para expresar dudas o comentarios adicionales

f) Finalmente, la Escala de competencia socioemocional para docentes, representó una sección para medir las competencias emocionales, basado en el instrumento denominado Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional (SECTRS, por sus siglas en inglés) validada y adaptada al español por Monzalvo et al. (2019), el cual contiene cuatro factores que corresponden a conciencia social, relaciones interpersonales, relación docente alumno y regulación emocional. De acuerdo con el instrumento original la Escala SECTRS se basa en reactivos tipo Likert con 6 opciones.

Monzalvo et al. (2019) mencionan que la traducción de la Escala SECTRS es válida y confiable, de acuerdo con los resultados señalados a continuación:

Las medias y desviaciones estándar fueron comparables con aquellas encontradas por los autores originales. Asimismo, cada una de las sub-escalas obtuvieron índices de confiabilidad aceptables y fueron comparables con aquellas observadas en la versión original en inglés ($\alpha \geq 0.70$). (p. 30)

Por otra parte, mediante el uso del programa estadístico *IBM SPSS Statistics* se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, entendido como un “índice que evalúa la confiabilidad basada en la consistencia interna de una escala” (De Los Heros, 2024, p. 42), es decir, el grado en que sus ítems miden de manera coherente un mismo constructo. Asimismo, se estimó el índice correspondiente a cada factor o sub-escala

del instrumento, obteniéndose valores satisfactorios ($\alpha \geq .70$), consistentes con los reportados en la versión elaborada por Monzalvo et al. (2019).

Posterior a las secciones antes mencionadas, se concluyó con el apartado de agradecimientos y datos de contacto para dudas o comentarios, así como un directorio de cuatro instituciones públicas que proporcionan apoyo o contención emocional en la entidad.

Como resultado de lo antes planteado, se consideró que el cuestionario estructurado fue una propuesta viable y sistematizada para la obtención de los datos requeridos para llevar a cabo un análisis amplio sobre las competencias emocionales de los docentes y, al mismo tiempo, considerar otros aspectos relevantes como la formación docente, algunas aproximaciones sobre el reconocimiento de sus emociones y las actividades de autocuidado. De esta manera, en la Tabla 13 se muestra el desglose de los apartados y el número de preguntas.

Tabla 13

Estructura del formulario para docentes

| Sección | Número de preguntas |
|--|----------------------------|
| Aviso de confidencialidad y privacidad | - |
| Datos generales | 8 |
| Datos sociodemográficos | 6 |
| Formación continua | 5 |
| Bienestar docente | 6 |
| Escala SECTRS | |
| -Conciencia social | 6 |
| -Relaciones interpersonales | 6 |
| -Relación docente alumno | 7 |
| -Regulación emocional | 6 |
| Datos de contacto y directorio de servicios de apoyo emocional | - |

Nota: Esquema del cuestionario estructurado elaborado en *Google Forms*.

Pilotaje

Con el propósito de validar principalmente la claridad y pertinencia del cuestionario estructurado diseñado para docentes de nivel primaria, se realizó un pilotaje que contempló la aplicación del instrumento a una muestra de 8 docentes con características similares a la población de estudio, con la finalidad de recabar sus opiniones o sugerencias para la adecuación del instrumento. Los participantes fueron seleccionados a través de la técnica de bola de nieve, la cual consiste en un muestreo no probabilístico en la que dentro de la misma comunidad de participantes se reclutan a otros participantes de su propia red social.

El cuestionario estructurado se hizo llegar por medio de WhatsApp a través de una liga de acceso al formulario depositado en la plataforma de *Google Forms*. El mensaje fue acompañado de las indicaciones y el objetivo de la aplicación, el cual contemplaba recabar las impresiones o sugerencias de los participantes para una posible adecuación del instrumento. El periodo de pilotaje comprendió del 14 al 16 de abril del 2025, con la finalidad de estar en posibilidades de analizar y atender las observaciones que dieran como resultado durante esta etapa.

La retroalimentación recibida consistió en aspectos como: número de preguntas, duración de la aplicación y dudas sobre algunos de los conceptos incluidos en las respuestas; por ejemplo, por cuanto al número de las preguntas, mencionaron que no estaban acostumbrados a responder muchas preguntas, sin embargo, al ser respuestas de opción múltiple la duración fue medianamente aceptable, oscilando un tiempo de aplicación de entre quince a veinticinco minutos.

A manera de conclusión con lo que respecta a los ajustes finales del instrumento en la etapa del pilotaje, se puede mencionar que, a partir de la retroalimentación obtenida y el análisis de consistencia interna, se identificaron ajustes necesarios en la redacción de tres preguntas y la reorganización de otras. Este proceso permitió optimizar la validez de contenido y la coherencia interna del cuestionario antes de su aplicación definitiva (Anexo 4).

Procedimiento

Para la recolección de datos se consideraron cuatro fases principales: gestión, autorización, difusión del instrumento y finalmente, la captación de datos, los cuales se describen a continuación.

En primer lugar, se gestionó la solicitud formal mediante la elaboración de un oficio dirigido a la Autoridad Educativa Local, en el cual se expusieron los objetivos del estudio, la pertinencia de la participación y las condiciones de confidencialidad de la información, posteriormente, se concretó una entrevista presencial en la que se expuso el instrumento a utilizar, en este punto se realizaron dos ajustes sugeridos por las autoridades del nivel de primaria con la finalidad de obtener una información más precisa y detallada en aspectos a identificar como la modalidad de servicio y garantizar la confidencialidad de los participantes.

En la segunda fase, se obtuvo la autorización oficial por parte del nivel educativo, lo que aseguró la legitimidad del proceso, respetando la estructura organizacional del nivel y el acuerdo previo para hacer llegar el instrumento a la población de interés conforme a los medios de comunicación a su alcance.

Para la tercera fase, se llevó a cabo la difusión del cuestionario estructurado, elaborado en la plataforma *Google Forms* y cuyo enlace fue enviado por parte de la Autoridad Educativa Estatal del nivel a los docentes de nivel primaria a través de su estructura, y utilizando la plataforma de correo electrónico oficial de la institución, lo cual fue acompañado por un mensaje en el que se externaba la invitación a participar de manera voluntaria, permitiendo de esta manera que el instrumento llegará a la población objetivo.

Finalmente, en la cuarta fase, se mantuvo activo el enlace de acceso al cuestionario en *Google Forms* durante el periodo del 25 de mayo al 15 de julio del 2025, es decir, 52 días, en los cuales los participantes tuvieron la oportunidad de ingresar y completar el instrumento en línea. La información se almacenó de manera automática en la base de datos de la plataforma, lo que garantizó tanto la organización como la integridad de los datos para su posterior análisis, lo cual se desarrolla en el siguiente apartado.

Análisis de datos

Según Hernández et al. (2014), el análisis cuantitativo implica organizar, codificar y resumir datos numéricos para encontrar patrones y relaciones, es por ello que en la presente investigación se recurrió al análisis de datos por medio de estadística descriptiva e inferencial para interpretar los hallazgos y responder a las preguntas de investigación.

Por una parte, se realizó el análisis de correlación, con la finalidad de evaluar el grado de asociación entre la variable principal: competencias emocionales y las variables independientes como la edad, el sexo, años de experiencia y nivel socioeconómico, lo anterior, considerando que “la correlación entre variables no indica una relación causa-efecto” (De Los Heros, 2024, p. 170).

De acuerdo con Hernández & Mendoza (2018) para realizar un análisis inferencial que permita interpretar los datos desde un enfoque paramétrico o no paramétrico, se puede recurrir a la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson o Spearman, dependiendo de la distribución de los datos. La correlación de Pearson se utiliza para variables con distribución normal, mientras que la de Spearman es apropiada para datos no paramétricos, es decir, puede aplicarse cuando dos o una variable no cumple con el supuesto de normalidad (Véase Tabla 12).

En ese sentido, previo al análisis correlacional, se evaluó el supuesto de normalidad en la variable de edad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido a que el tamaño de la muestra fue superior a 50 participantes. Los resultados indicaron que la variable edad no presentó una distribución normal ($p < .05$). Por otra parte, la variable competencias socioemocionales, al derivarse de una escala tipo Likert y clasificarse como ordinal, no cumple con los supuestos de normalidad requeridos para el uso de pruebas paramétricas.

Por lo anterior, se descartó el uso de la correlación de Pearson y se utilizó Rho de Spearman, la cual no requiere el supuesto de normalidad de las variables de nivel de competencias socioemocionales, edad, años de experiencia y nivel socioeconómico. Mientras que, para la correlación entre nivel de competencias socioemocionales y sexo, se recurrió al análisis comparativo de grupos.

Ahora bien, para determinar el grado de relación según el coeficiente de correlación, se utilizó la Tabla 14 como guía para el análisis.

Tabla 14

Grado de correlación según coeficiente de correlación

| Rango | Relación |
|-------------------------|--|
| ± 0.91 a ± 1.00 | Correlación positiva/negativa perfecta |
| ± 0.76 a ± 0.90 | Correlación positiva/negativa muy fuerte |
| ± 0.51 a ± 0.75 | Correlación positiva/negativa considerable |
| ± 0.11 a ± 0.50 | Correlación positiva/negativa media |
| ± 0.01 a ± 0.10 | Correlación positiva/negativa débil |
| 0.00 | No existe correlación |

Nota: Fuente (De Los Heros, 2024, p.173)

De acuerdo con lo anterior, el coeficiente de correlación permitió identificar el valor del coeficiente (positiva o negativa), permitiendo reflexionar si los resultados reflejan las premisas antes mencionadas, por ejemplo, si las competencias socioemocionales muestran una tendencia a aumentar, disminuir o no mostrar una relación en función del tiempo y la experiencia profesional.

Asimismo, se calculó la media para las puntuaciones obtenidas en la Escala SECTRS. La media proporcionó el promedio de las puntuaciones, la mediana (el valor central que divide la muestra en dos mitades), y la moda (la puntuación más frecuente). Estas medidas ofrecen una visión “como punto de referencia para las unidades que conforman el grupo, pues una puntuación individual carece de significado por sí misma” (Pirela & Pérez, 2019, p. 77).

Por otra parte, se analizó la desviación estándar para conocer la variabilidad o dispersión de las puntuaciones alrededor de la media. Una desviación estándar baja indica que las puntuaciones están muy cerca del promedio, mientras que una alta desviación sugiere una mayor variabilidad en las respuestas de los participantes. Por otra parte, la “desviación estándar, se define como la raíz cuadrada de la varianza de una población o de una variable aleatoria que la representa” (Ruiz, 2017, p. 37), en ese

sentido, se consideró relevante su consideración en el análisis de datos de la presente investigación.

Sumado a lo anterior, dentro del cuestionario estructurado se integraron dos preguntas abiertas, con la finalidad de recabar impresiones escritas de los docentes, por lo que, de acuerdo con Hernández et al. (2014) para el análisis de dicha información se recurrió a una codificación que permitiera identificar tendencias de respuestas y clasificarlas por medio de categorías.

En primer lugar, para el análisis de las preguntas abiertas, se contempló el uso de Inteligencia Artificial (IA) como *ChatGPT*, considerando que la muestra recabada fue considerablemente amplia, dicha acción permitió optimizar tiempo y recursos para el procesamiento de datos (Maisincho, 2025). En ese sentido, el uso de IA atendió la idea de que “la finalidad de esta herramienta será transformar información y producir insumos para enriquecer la mirada del investigador sobre los datos” (Etesse, 2024, p. 26). Es por ello que por medio de un prompt se obtuvo las respuestas con mayor frecuencia y se agruparon en categorías.

En segundo lugar, se realizó una revisión manual en la que se cotejaron los resultados arrojados por *ChatGPT*, es decir, las frecuencias y categorías comparado con las respuestas originales, las cuales se organizaron en formato de tabla en Excel, lo que permitió la revisión y validación de la información.

A partir de este proceso, se identificaron categorías que reflejan las percepciones y experiencias de los docentes sobre las competencias socioemocionales, pero también necesidades que no estaban relacionadas con dicho tema. Asimismo, con la finalidad de fortalecer la validez interpretativa, se integraron citas textuales representativas de los participantes, las cuales permiten evidenciar empíricamente los hallazgos y respaldar el análisis realizado. Finalmente, para garantizar la confidencialidad, se emplearon seudónimos en la presentación de los testimonios.

Consideraciones éticas

La investigación en ciencias sociales, y especialmente en el ámbito educativo, debe contemplar la importancia de adherirse a principios éticos rigurosos para proteger a los participantes y garantizar la integridad del estudio. La ética en la investigación es fundamental para mantener la honestidad y la responsabilidad social (González et al., 2012) para ello, se plantearon los siguientes aspectos en la presente investigación.

Previo al inicio del cuestionario estructurado se presentó a los participantes una sección en dónde se dieron a conocer los lineamientos de confidencialidad y privacidad para la participación en la investigación (Anexo 3), posteriormente, se presentó la sección del consentimiento informado digital que incluía cuatro elementos fundamentales: 1) Entendimiento del propósito de la encuesta.; 2) Entendimiento de la confidencialidad, anonimato y resguardo seguro de la información; 3) Entendimiento de que al finalizar se proporcionarían los datos de contacto y/o información para cualquier duda o comentario y 4) Ser mayor de edad.

En ese sentido, la aceptación digital fue un requisito para continuar con el cuestionario en *Google Forms*, lo que se aseguró que los participantes conocieran las condiciones del estudio y manifestaran su participación de manera voluntaria. Asimismo, permitió aplicar adecuadamente los criterios de exclusión, de manera que quienes no activaron dicho consentimiento fueron descartados de la población considerada para el análisis.

Anonimato y confidencialidad: Se garantizó el anonimato de los participantes, es decir, no se recolectó información que permitiera su identificación directa (como nombres o números de teléfono). La confidencialidad de los datos recopilados fue resguardada y no fue compartida de manera total con el equipo de investigación, sino de manera parcial para el análisis de algunos datos. La información se encuentra almacenada de forma segura, lo que implica que ha sido eliminada de la plataforma digital (*Google Forms y Drive*).

Uso de los datos exclusivamente para fines académicos: Se estableció claramente que los datos recolectados fueron utilizados exclusivamente para fines académicos, específicamente para el presente estudio y los productos académicos que

se deriven del mismo. La información recabada no considera su uso para fines comerciales. De esta manera se pretende garantizar a los participantes que la investigación se mantiene con el enfoque de generación de conocimiento y no la explotación de la información.

De esta manera, es importante mencionar que en la última sección del formulario se proporcionaron los datos de contacto para mayor información sobre la presente investigación, lo cual permite generar un canal de comunicación bidireccional. En ese sentido, estas consideraciones éticas no solo representaron un requisito formal, sino un compromiso con la dignidad y los derechos de los participantes, lo que fortalece la credibilidad y el valor del estudio.

Ahora bien, de esta manera concluye el capítulo en el que se describe el enfoque metodológico que orientó el desarrollo de la presente investigación, por lo que en el siguiente apartado se presentan los resultados derivados de la aplicación de dicha metodología y el análisis cuantitativo. Estos resultados se estructuran de acuerdo con los objetivos de la investigación y buscan dar respuesta a las preguntas previamente formuladas.

Capítulo 4.- Resultados

El propósito de este Capítulo consiste en dar a conocer los resultados obtenidos a través de la recolección, sistematización y análisis de datos recabados por medio de la participación de docentes del estado de Morelos a través de un formulario en línea durante el periodo que comprendió del 25 de mayo al 15 de julio del 2025, dicho análisis pretende dar respuesta a los objetivos planteados y aportar la evidencia empírica que sustenta las conclusiones y limitaciones de la presente investigación.

El orden para la presentación de resultados corresponde a la estructura del cuestionario presentado anteriormente, es decir, se iniciará con la sección de datos generales, posteriormente los datos sociodemográficos, aspectos de formación continua, sección de bienestar docente, análisis de la Escala SECTRS y finalmente, el análisis correlacional de las competencias socioemocionales con las variables como sexo, edad, años de servicio y nivel socioeconómico.

En ese sentido, cabe mencionar que la muestra fue no probabilística por conveniencia simple, aplicando como criterio de inclusión: haber aceptado los lineamientos del consentimiento informado y desempeñar una función educativa correspondiente al nivel educativo de primaria, de esta manera, de las 1028 respuestas recabadas, se descartaron 83 participaciones, quedando un número total de 945 respuestas. Por otro lado, para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico *IBM SPSS Statistics* y el programa de *Excel*, lo que permitió obtener los siguientes resultados.

Datos generales

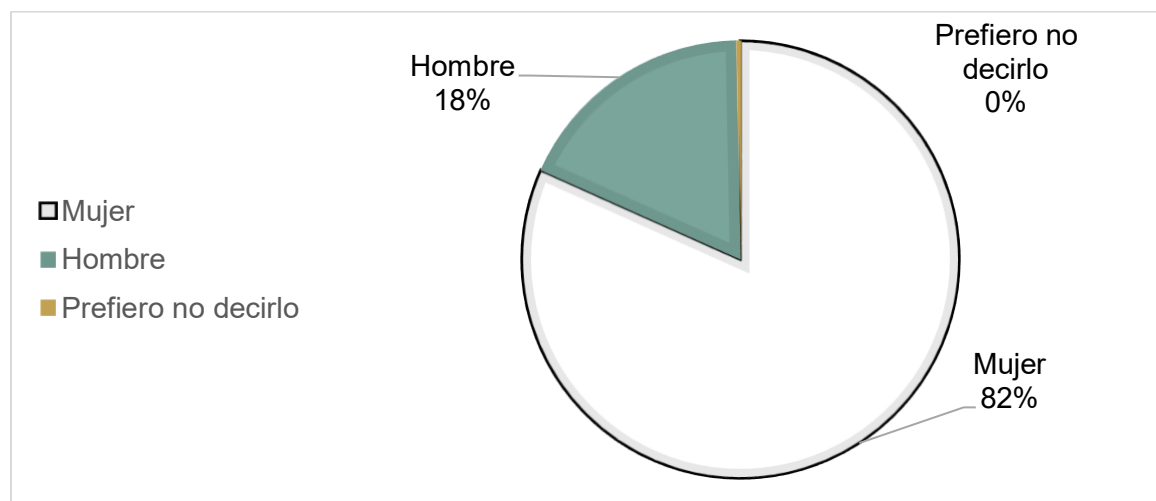
En esta primera sección se describen los resultados correspondientes a las características demográficas y socioeconómicas como el sexo, los municipios participantes, la edad, la función educativa y los años de servicio.

El sexo de la mayor parte de la población participante corresponde al 81.7% mujeres, mientras que un 18% de hombres y el .03% prefirió no mencionarlo. Se observa una participación mayoritaria por parte de mujeres. Lozano-Peña, et al. señalan que “la inclusión sólo de participantes mujeres” (2022, p. 15) es percibida como

una limitación en investigaciones educativas, sin embargo, es importante considerar que este predominio sugiere una marcada asimetría de género dentro de los participantes, lo cual puede deberse a la composición del nivel educativo al que pertenecen los participantes, de acuerdo con las cifras de la SEP (2023, pp. 31-32) para el ciclo escolar 2022-2023 la población total de docentes en la entidad correspondía un 85.93% de mujeres y un 14.07% de hombres.

Figura 3

Sexo



Nota: Elaboración propia.

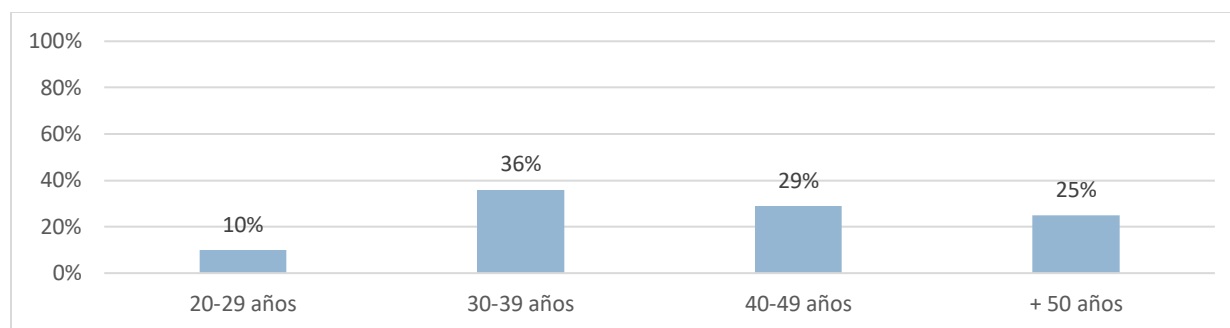
Por otra parte, la participación de los docentes correspondió a 31 de los 36 municipios del estado, sin embargo, la mayor concentración se encuentra en los municipios de Cuernavaca (24.02%), Cuautla (12.48%) y Jiutepec (11.32%), en ese sentido, el cuestionario logró un alcance representativo en la mayoría de los municipios del estado; sin embargo, no se obtuvieron respuestas de los municipios de Amacuzac, Coatlán del Río, Emiliano Zapata, Mazatepec y Tetecala.

La edad media de los participantes es de 40.33, sin embargo, el 25% de la población es mayor de 50 años, y los demás participantes se encuentran distribuidos en el rango de 22 a 49 años, con una concentración mayor entre los rangos de 30 a 45 años de edad. Esta distribución sugiere que la mayoría de los docentes educativos encuestados se encuentran en una etapa de madurez profesional, lo cual puede

relacionarse con una mayor experiencia acumulada en el ámbito escolar. No obstante, también se observa participación de jóvenes en sus veintes, aunque en proporciones reducidas (menos del 2% en la mayoría de esos grupos). Esta información permite inferir que gran parte de los encuestados atraviesa una etapa de consolidación profesional y, por otra parte, desde el enfoque educativo, resulta pertinente analizar cómo la edad influye en la disposición para la formación continua, en la percepción de las emociones relacionadas con el trabajo y en el uso de herramientas digitales, aspectos que se exploran en otros apartados del mismo cuestionario.

Figura 4

Edad



Nota: Elaboración propia.

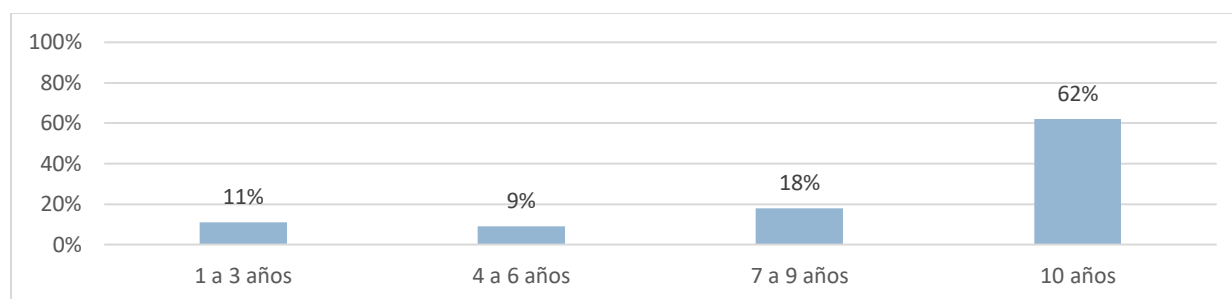
Para la sección de años de servicio (véase Figura 5) se ha identificado que el 62.5% de los docentes se encuentra en el rango de más de 10 años de servicio, lo cual refleja un perfil consolidado y con trayectoria dentro del ámbito educativo, mientras que el 18.1% tiene entre 7 a 9 años; el 10.6% tiene entre 1 y 3 años; y el 8.8% tiene entre 4 y 6 años de servicio, lo cual coincide con la edad de los participantes. Esta distribución sugiere que el estudio tiene un fuerte respaldo de voces docentes con amplia experiencia práctica, lo cual puede enriquecer el análisis de los resultados correlacionales con el nivel de competencias socioemocionales.

El predominio de docentes con trayectorias largas puede vincularse a un mayor conocimiento institucional y a la consolidación de estrategias de afrontamiento frente a retos escolares. No obstante, también puede implicar resistencia al cambio en procesos de innovación educativa, particularmente en modalidades de enseñanza digital o

híbrida. La presencia de docentes con menor tiempo de servicio es relevante, ya que permite contrastar la perspectiva de las nuevas generaciones con quienes ya tienen una carrera profesional establecida.

Figura 5

Años de servicio



Nota. La opción de más de 10 años de servicio puede reflejar a la comunidad de docentes que ha sido parte de las últimas tres modificaciones más relevantes en los planes y programas de estudio de educación básica en México, los cuales corresponden al Plan de estudios 2011, el Nuevo modelo educativo de 2017 y el Plan de estudios 2022.

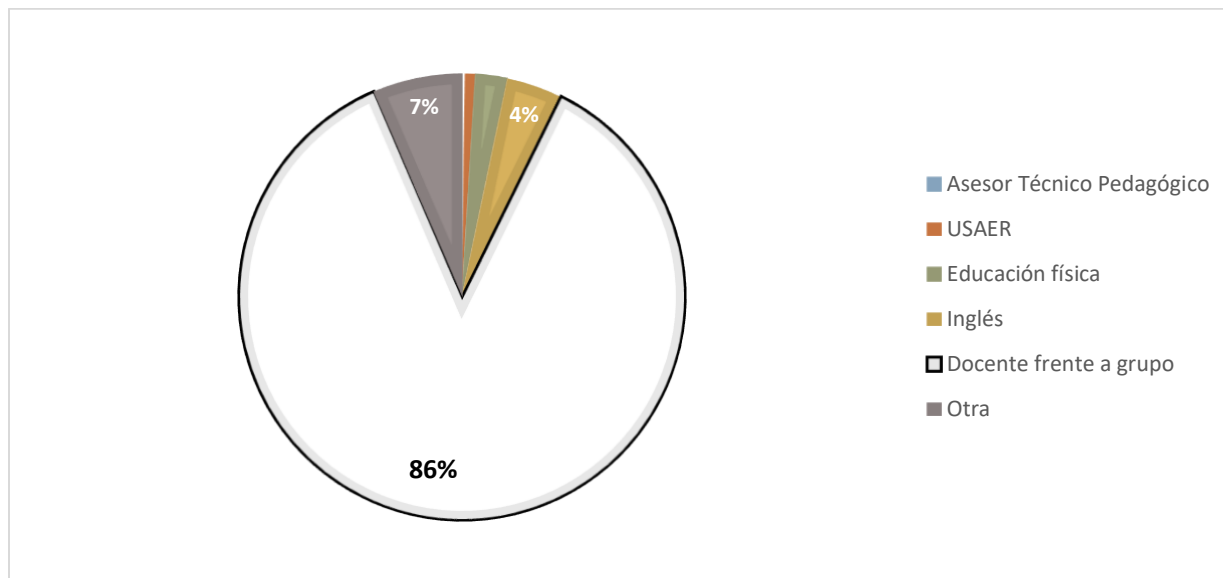
Por cuanto al rubro de la función educativa, en la Figura 6 se puede observar la distribución de la población participante, lo que puede evidenciar diversidad de las figuras educativas que interactúan en los espacios escolares, el 86% de la población fueron docentes frente a grupo y en menor porcentaje de participación de Asesores Técnicos Pedagógicos (.02%), quienes a pesar de que no realizan labor frente a grupo, se consideró que su labor de asesoría y acompañamiento funge un rol muy importante con la comunidad educativa. Asimismo, considerarlos dentro de la muestra no alteraba significativamente los resultados.

Por otra parte, también se contó con la participación de docentes de educación física (2.3%), docentes de inglés (4%) y de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), esta pluralidad favorece la pertinencia de los resultados para comprender las realidades del aula. En ese sentido, contar con un predominio de docentes frente a grupo es una fortaleza, ya que permite analizar de manera más

cercana a las condiciones y emociones que experimenta la mayoría de los docentes participantes del nivel educativo de primaria.

Figura 6

Función educativa



Nota. Elaboración propia

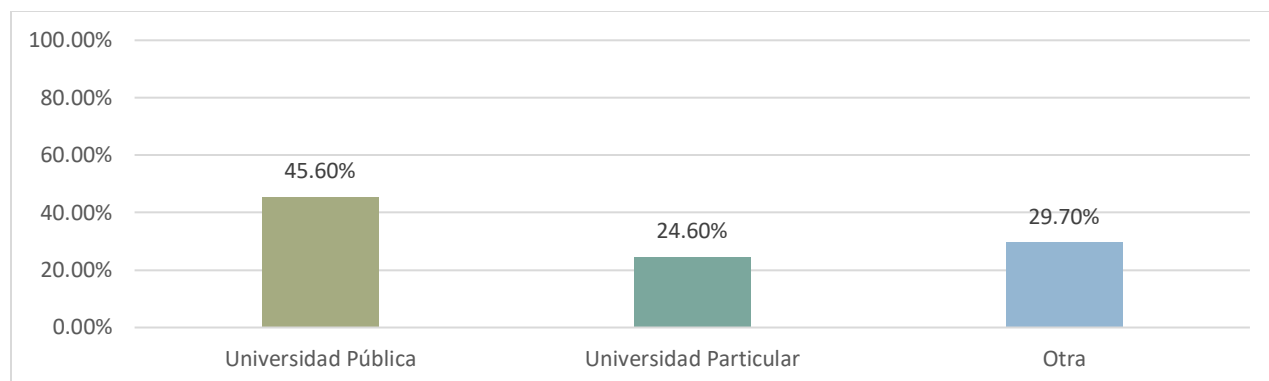
Ahora bien, el 89.1% de los docentes corresponde a la modalidad de servicio de escuelas públicas, el 10.6% de escuelas particulares y el .03% se encuentra laborando en ambas modalidades de manera simultánea, lo cual refleja la realidad del sistema educativo mexicano, donde predomina la educación pública. Esta información permite considerar las condiciones de los docentes en escuelas públicas, tales como recursos limitados, grupos numerosos y diversidad socioeconómica del alumnado. En contraste, la menor participación de docentes de instituciones privadas sugiere que los resultados no pueden generalizarse ampliamente a dicho sector, donde las condiciones de organización y recursos pueden diferir significativamente; por ello, este dato resalta la importancia de situar las conclusiones dentro del marco de la educación pública, destacando sus retos y potencialidades.

La formación académica de los participantes es diversa: un 29.7% proviene de otra institución distinta a las normales y universidades pedagógicas, seguido de la Universidad Pedagógica (20.3%), Universidades particulares (18.3%), escuelas

normales superiores (15.1%), universidades públicas (10.2%) y escuelas particulares normales superiores (6.3%); en la Figura 7 se señala la agrupación de los datos antes mencionados.

Figura 7

Escuela de procedencia de los participantes



Nota. En la gráfica se puede observar la agrupación en al menos tres categorías, las universidades públicas representan casi la mitad de la población participante que actualmente se encuentra laborando en el nivel educativo de primaria, sin embargo, existe un porcentaje considerable que seleccionó la opción de “otra” institución de procedencia, lo que deja un vacío de información al desconocer cuáles son las otras opciones que los docentes consideran diferentes a las clasificaciones proporcionadas en el cuestionario.

Asimismo, de acuerdo con la Figura 7 se puede observar la diversidad de procedencia de instituciones educativas, lo cual indica que los docentes no se forman exclusivamente en instituciones de carácter normalista, sino que cada vez más se diversifica el origen de su preparación. Tal diversidad es un punto clave, pues permite explorar cómo la institución formadora puede influir en la identidad docente, en las competencias adquiridas y en la disposición hacia el aprendizaje socioemocional. Este resultado invita a reflexionar sobre la pertinencia de los programas de formación inicial de docentes y la necesidad de que todos los espacios formativos, sin importar su carácter público o privado, integren el desarrollo socioemocional como eje transversal

en sus planes de estudios o incluso, como un primer ejercicio partir de la oferta a través de opciones extracurriculares como cursos, talleres o diplomados.

Datos sociodemográficos - AMAI

De acuerdo con el comparativo de la distribución de niveles socioeconómicos de la regla AMAI 2022 calculada con datos de Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2020, para el caso de Morelos el 28% se encontraba en el nivel socioeconómico D, el 16% en el nivel D+, C- y C, mientras que el 10% en el nivel E y C+ y finalmente, el 5% en el nivel A/B (AMAI, 2022), siendo el nivel A/B el nivel socioeconómico con mayor cantidad de características favorables para la calidad de vida basado en aspectos de satisfacción de necesidades como educación, vivienda, conectividad y tecnología, mientras que el nivel E se considera como el que tiene menor cantidad de características favorables para ello, sirve de referencia la siguiente Tabla 15 en la que se desglosan los puntos de corte para la clasificación de los niveles socioeconómicos.

Tabla 15

Puntos de corte definidos para la clasificación de Niveles Socioeconómicos de la regla AMAI 2022

| Nivel socioeconómico | Puntos de corte |
|----------------------|-----------------|
| A/B | 202 y más |
| C+ | 168 a 201 |
| C | 141 a 167 |
| C- | 116 a 140 |
| D+ | 95 a 115 |
| D | 48 a 94 |
| E | 0 a 47 |

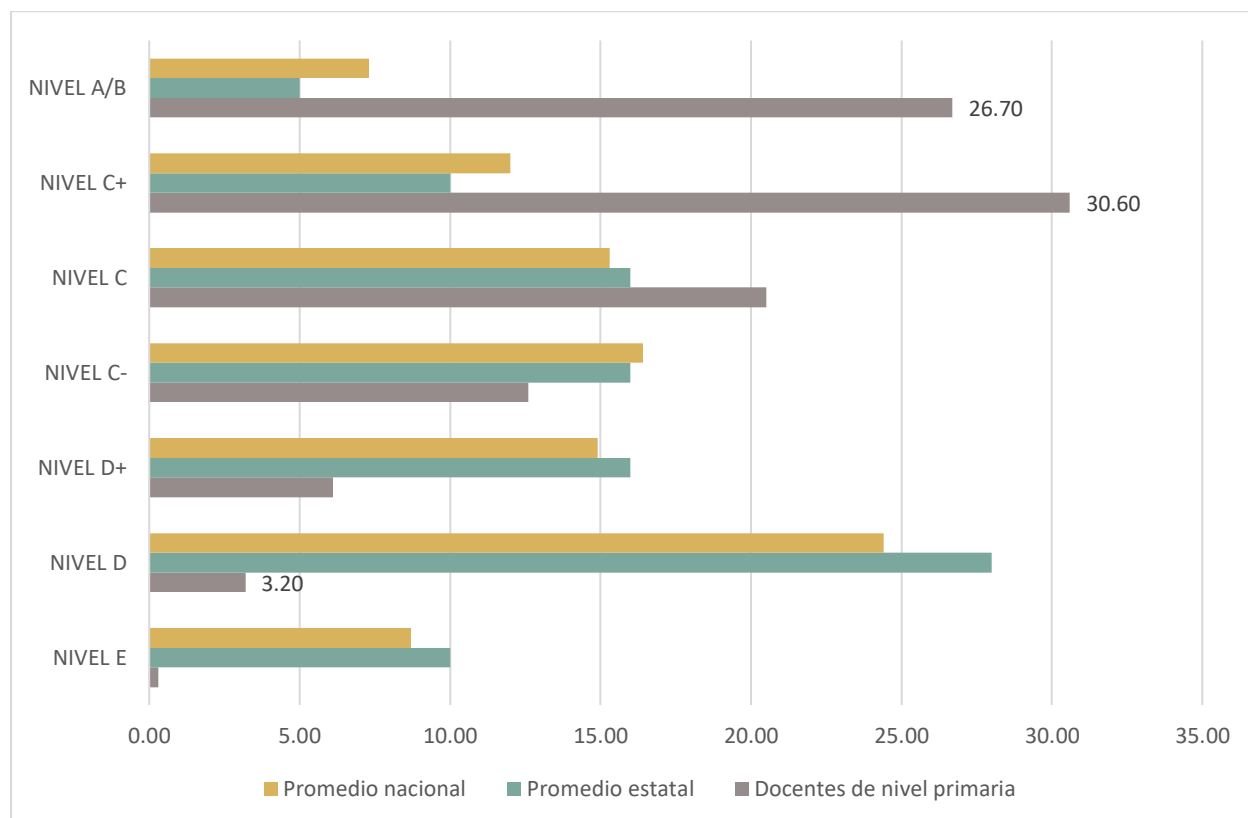
Nota. Fuente AMAI (2022, p. 11).

Por cuanto a los resultados de la aplicación del cuestionario Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI), la mayor parte de la población de docentes se encuentra en los niveles A/B (26.7%), C (20.5%), C- (12%) y C+ (30.6%), los cuales pueden considerarse a estos niveles como segmentos de

hogares mexicanos con un ingreso estable, que pueden cubrir necesidades básicas y con un nivel educativo intermedio. Los niveles bajos como D (3.2%) y E (0.3%) son poco representativos, lo cual sugiere que los participantes en su mayoría provienen de sectores con ingresos estables y condiciones de vida relativamente favorables.

Figura 8

Comparativo de nivel socioeconómico



Nota. Elaboración propia con datos recabados de docentes de nivel primaria y cifras de INEGI (2020) presentados en la Nota Metodológica de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (2022).

Este hallazgo es relevante porque el nivel socioeconómico incide en el acceso a recursos materiales, tecnológicos y formativos, lo cual puede influir cómo los docentes enfrentan los retos de su labor. Es importante considerar que quienes se encuentran en los niveles más altos (A/B y C+) podrían contar con mejores oportunidades de actualización, mientras que los niveles medios y bajos podrían presentar limitaciones en este aspecto. El análisis refleja que, si bien la muestra no concentra población en

condiciones de pobreza extrema, sí ofrece un panorama equilibrado de la clase media docente, lo que permite interpretar con mayor precisión sus percepciones emocionales y formativas.

Por otra parte, es importante precisar lo siguiente:

La AMAI considera que el Nivel Socioeconómico está determinado por el bienestar o calidad de vida del hogar y no necesariamente significa un nivel de ingreso, un estilo de vida o un estatus social. La AMAI define al Nivel Socioeconómico como el nivel de calidad de vida que tiene un hogar y que todos sus miembros comparten, y permite determinar qué tan cubiertas están las necesidades de espacio, sanidad, practicidad, entretenimiento, comunicación y planeación y futuro en un hogar, por lo que se evita en este sentido hacer comparaciones que pueden no ser válidas utilizando los ingresos. (<https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=preguntas>, ¿Qué no es el Nivel Socioeconómico para la AMAI?)

En virtud de los datos sociodemográficos antes mencionados, es posible visualizar una fotografía sobre el contexto y características de la población participante. A partir de esta base, el siguiente apartado de resultados se refiere a lo expresado por los docentes con relación a sus experiencias de formación continua sobre aspectos socioemocionales, lo cual permitió identificar tendencias y elementos que la comunidad docente considera relevantes para el desarrollo de procesos formativos.

Datos de formación continua

Para esta sección se consideró plantear preguntas que permitieran contar con un antecedente sobre la formación de los docentes en aspectos del ámbito socioemocional, con la finalidad de no obviar si es que cuentan o no con conocimientos previos. Independientemente de los temas que sean de su interés por desarrollar o fortalecer, la formación resulta un factor importante para explicar diferencias en la gestión emocional de los docentes y en la intención de solicitar apoyo especializado. Esta información también puede poner en evidencia el impacto y acceso de las políticas públicas de formación docente.

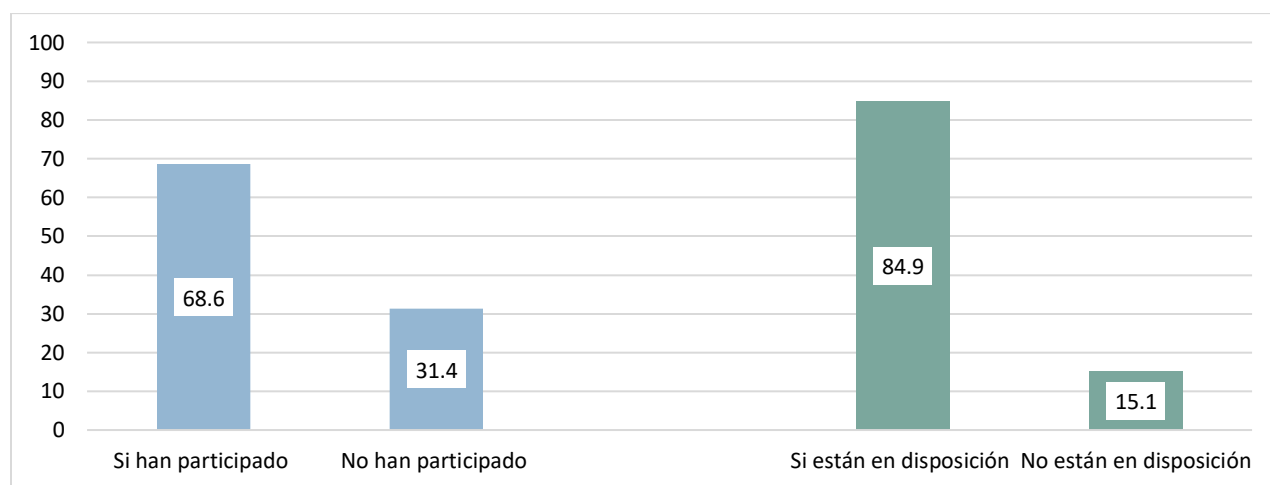
De esta manera, los resultados arrojan que el 68.6% de los docentes reporta haber tomado cursos previos de educación socioemocional, frente a un 31.4% que no

lo ha hecho. Este dato revela que existe un nivel considerable de familiarización con el tema, lo que puede favorecer su implementación en la práctica educativa. Sin embargo, también indica que casi un tercio de los participantes no ha recibido formación en este ámbito, lo que puede significar una carencia en el manejo de herramientas socioemocionales dentro o fuera del aula.

Sin embargo, cuándo se les pregunta sobre la disposición para participar en un curso sobre las habilidades socioemocionales la gran mayoría de los participantes (84.9%) manifestó estar dispuesta a participar, mientras que solo un 15.1% indicó lo contrario. Este dato es sumamente relevante, ya que revela una apertura favorable hacia la formación de aspectos socioemocionales, lo que también puede considerarse como un área de oportunidad para implementar programas de formación docente en este ámbito. La alta aceptación también puede interpretarse como una necesidad expresada y reconocida por parte de la comunidad docente ante la importancia de contar con herramientas para gestionar emociones propias y de los estudiantes.

Figura 9

Comparativo de formación socioemocional



Nota. A pesar de que más del 60% ha participado en algún proceso formativo sobre aspectos socioemocionales más del 80% estaría en disposición de participar en otro proceso de formación.

Ahora bien, del 68.6% de los docentes que señaló haber participado en algún proceso de formación sobre el ámbito socioemocional, la modalidad más reportada fue la virtual (40.8%), seguida por la asistencia presencial (19.6%), la modalidad de participación híbrida corresponde al 2.8% y señala una combinación entre virtual y presencial, mientras que la modalidad mixta (5.4%) representa a los docentes que han participado en las tres modalidades antes mencionadas: virtuales, presenciales e híbridas.

Estos resultados reflejan la creciente importancia de la formación en línea, particularmente en un contexto posterior a la pandemia, donde la virtualidad se consolidó como una alternativa viable, sin embargo, la diferencia entre dichas modalidades también plantea interrogantes sobre la efectividad de cada formato, ya que la formación socioemocional requiere, en muchos casos, interacción presencial para lograr mayor impacto.

Bajo ese orden de ideas, resultaría interesante analizar cómo la modalidad influye en la apropiación de competencias socioemocionales y si los docentes perciben diferencias en la calidad de la experiencia formativa. El dato de que casi la mitad ha recibido capacitación virtual sugiere un cambio en la cultura de actualización docente, con implicaciones para el diseño de políticas de formación continua, sin embargo, este dato no refleja que los docentes estén totalmente de acuerdo en preferir cursos virtuales, sino, puede sugerir que han sido las mismas circunstancias las que han orillado a los docentes a recurrir a esta modalidad.

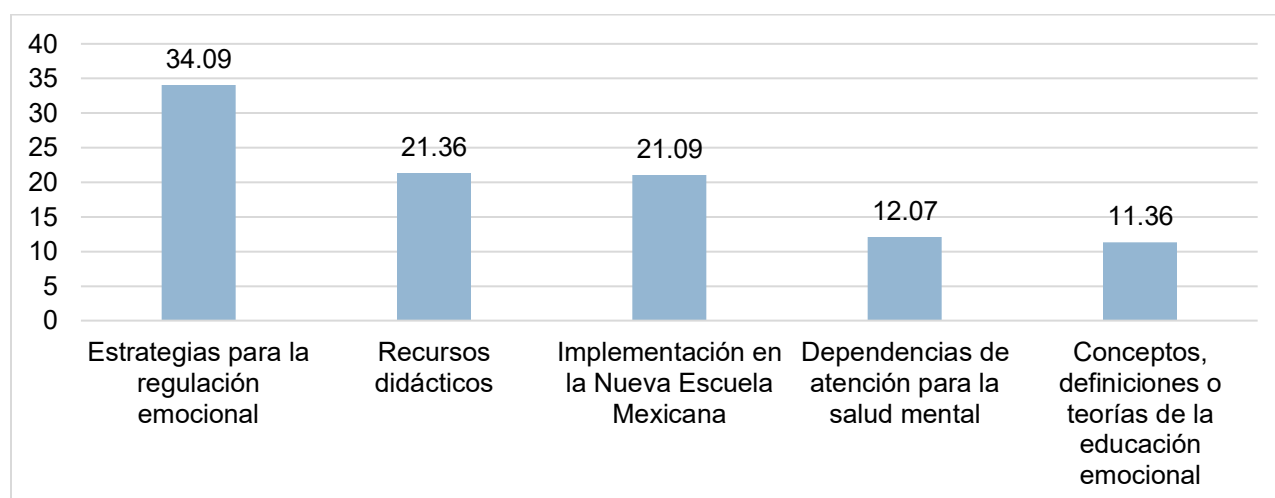
Por otra parte, los docentes mencionan que han participado en cursos impartidos por diferentes autoridades educativas o instituciones, sin embargo, el mayor porcentaje refleja que el 29.73% de los cursos a los que han ingresado son aquellos ofertados de manera particular, es decir, por alguna institución u organización particular, lo cual sugiere que el sector privado tiene un papel relevante en la capacitación continua del profesorado, sin embargo, se desconoce si la participación de los docentes en estos cursos representa un gasto monetario, lo cual permitiría contemplar como un aspecto relevante para comprender el acceso público y gratuito a procesos de formación continua.

En complemento a lo anterior, los docentes expresaron haber participado en procesos de formación ofertados por diferentes instancias o figuras educativas. El 22.36% reportó haber recibido capacitación por parte de la autoridad educativa estatal; el 20.92% indicó que dicha formación fue proporcionada por la dirección del plantel o por la supervisión escolar; el 18.28% manifestó haberla realizado a través de plataformas digitales, como @prendemx (antes MéxicoX); y el 8.68% señaló haber participado en actividades formativas impartidas por otras organizaciones, entre ellas la Comisión de Derechos Humanos y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Por cuanto al punto antes mencionado resulta relevante plantear interrogantes sobre la cobertura, pertinencia y accesibilidad de los cursos oficiales, así como sobre la necesidad de que las políticas públicas fortalezcan la oferta estatal para reducir la dependencia del sector privado en la profesionalización docente, no solo por considerar los aspectos monetarios, sino también para analizar la oferta y viabilidad para que el docente pueda participar de manera activa en procesos de formación durante su horario laboral.

Figura 10

Áreas de interés de la comunidad docente de nivel primaria



Nota. Se observa un interés balanceado tanto en herramientas pedagógicas concretas como en la alineación curricular de las habilidades socioemocionales con las reformas educativas actuales.

Con respecto a la Figura 10, se aprecia la información que les gustaría conocer sobre las habilidades socioemocionales, el participante podía elegir más de una opción, lo cual dio como resultado que el mayor interés recayera en conocer las estrategias para la regulación emocional (34.09%) lo cual sugiere una necesidad práctica y aplicada de recursos que permitan gestionar sus propias emociones y, en consecuencia, replicarlas en el aula. En un segundo lugar de preferencia se encuentran dos categorías con proporciones muy cercanas: recursos didácticos (21.36%) e implementación en la Nueva Escuela Mexicana (21.09%).

Por otro lado, el 12.07% de los encuestados manifestó interés en dependencias de atención para la salud mental, lo cual refleja una preocupación por contar y conocer sobre las instancias de apoyo externo, las cuales son una herramienta para derivar aquellos casos que quedan fuera del ámbito de competencia del docente. Finalmente, un 11.36% busca profundizar en los conceptos, definiciones o teorías de la educación emocional, lo que indica que una proporción menor prioriza el conocimiento teórico sobre la práctica.

En ese sentido, estos resultados evidencian que más de la mitad de la población (55.45%) prioriza información de tipo práctico y aplicable en el aula, mientras que un 23% se orienta hacia recursos de apoyo institucional o teórico, lo cual sugiere que los programas de formación docente podrían priorizar estrategias prácticas de regulación y recursos didácticos, sin descuidar la fundamentación teórica ni los canales de apoyo institucional, logrando así un equilibrio para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales.

Para concluir esta sección, se consideró integrar una pregunta con respuesta abierta, en la que el docente contaba con un espacio para expresar alguna necesidad no mencionada en las anteriores interrogantes de formación docente, el análisis de frecuencias fue obtenido por medio de la aplicación de Inteligencia Artificial (IA) *ChatGPT* considerando un archivo en formato *.xml* que contenía solo las respuestas de la pregunta en mención y utilizando el siguiente *prompt*:

“Actúa como un experto en estadística y realiza un análisis que permita identificar patrones y la categorización de temas y tendencias del siguiente documento adjunto en

el que la pregunta a docentes de nivel primaria fue ¿Desea agregar alguna necesidad de formación docente específica no contemplada anteriormente? Relativa a la aplicación de un cuestionario estructurado sobre las habilidades socioemocionales en docentes de nivel primaria. Proporciona tabla con frecuencias y gráfica de barras para visualizar los resultados”.

Posteriormente, una vez obtenida la tabla de frecuencias generada mediante la herramienta de IA, se llevó a cabo un proceso de validación para asegurar la pertinencia y precisión de los conceptos identificados. Esta verificación consistió en una revisión manual de las respuestas originales, organizadas en formato de tabla en Excel, lo que permitió contrastar la información generada por la IA con los datos textuales. De esta manera se encontró la correspondencia entre las categorías sugeridas y las respuestas efectivamente reportadas por los participantes.

Con base en lo anterior, las respuestas revelan que una proporción considerable de docentes (aproximadamente 70% de los registros) respondió que no existen necesidades adicionales de formación distintas a las previamente contempladas en el cuestionario. Sin embargo, el restante, es decir, un 30% sí manifestó inquietudes específicas, dentro de las cuales emergen categorías recurrentes que permiten identificar patrones significativos.

Entre las respuestas más mencionadas se encuentra la regulación emocional de los alumnos y padres de familia, así como la necesidad de contar con psicólogos de apoyo en las escuelas o Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), lo que pone en evidencia la importancia a la dimensión socioemocional en el contexto escolar. Asimismo, se señaló la necesidad de estrategias didácticas innovadoras, la reducción de carga administrativa y la formación vinculada a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las cuales son áreas relacionadas con el bienestar emocional, el apoyo institucional y la práctica pedagógica.

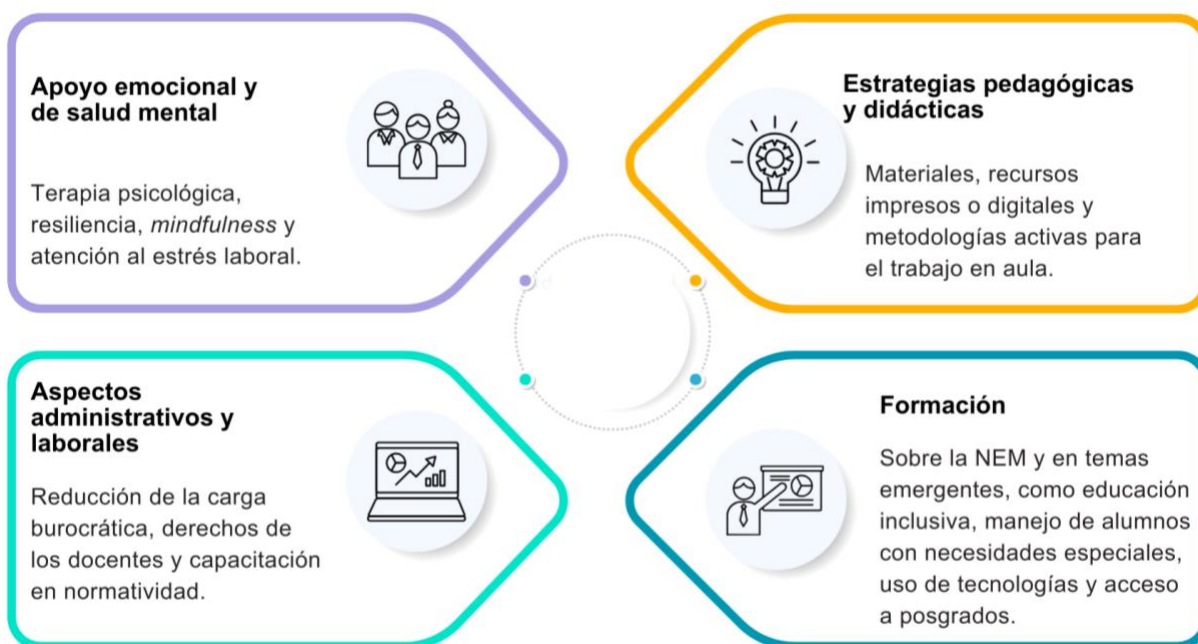
Ahora bien, es importante señalar que, en algunas secciones de los apartados de preguntas abiertas, se incorporan citas textuales obtenidas a partir de las respuestas registradas por los docentes en el formulario en línea. No obstante, con el propósito de salvaguardar la confidencialidad y el anonimato, se recurrió al uso de

seudónimos, evitando así cualquier elemento que permita su identificación directa o indirecta.

En términos de clasificación temática, las respuestas pueden visualizarse en la siguiente Ilustración (Figura 11) en la que se resumen las necesidades adicionales expresadas por la comunidad docente, los cuales corresponde un 12.7% a lo relacionado con el apoyo psicosocial y la salud mental, “Laura” señaló que “Es importante y de urgencia atender la salud mental de los trabajadores de la educación”, asimismo, ejemplifico algunas situaciones de carácter no académico que inciden negativamente en la salud mental de los docentes, particularmente aquellas relacionadas con la interacción con padres de familia y estudiantes. Estas circunstancias propician la aparición de conflictos que trascienden el ámbito escolar y se extienden a otros espacios, afectando el bienestar socioemocional de los docentes y el adecuado desarrollo de su labor educativa.

Figura 11

Necesidades adicionales



Nota. Elaboración de las temáticas en la que se agrupan de acuerdo con los comentarios expresados como necesidades adicionales.

Adicionalmente, se identificó la recurrencia explícita de la expresión “terapia psicológica” en al menos cinco respuestas emitidas por los docentes. La repetición de esta frase permite inferir la demanda orientada hacia el reconocimiento de la atención psicológica como una necesidad legítima y prioritaria, al mismo tiempo, reconocer que requieren acompañamiento profesional para el fortalecimiento de su bienestar socioemocional.

Por otra parte, un 8.5% fue referente a las estrategias pedagógicas y didácticas para abordar la educación socioemocional en el aula, pero también para sus actividades cotidianas, por ejemplo, habilidades digitales, habilidades matemáticas, uso de IA y atención a estudiantes con necesidades especiales; un 4.8% aborda aspectos administrativos y laborales, destacándose la reflexión de “Miguel” que señaló “contemplar como horario para los cursos, nuestro horario de trabajo” y “Ana” mencionó “que los centros de capacitación estén más cerca de dónde uno vive”, lo que representa visualizar como un derecho laboral la capacitación sin que ello represente una sobrecarga adicional.

Por último, un 4.2% alusivo a la formación en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y temas emergentes como elaboración de proyectos, cuestiones legales, oportunidades laborales y recursos didácticos impresos. Derivado de lo anterior, la diversidad de estas respuestas refleja una fuerte preocupación por el bienestar socioemocional docente, estudiantil y por las familias, lo que pone de manifiesto la demanda de espacios de autocuidado y acompañamiento emocional.

Datos de bienestar docente

Con lo que respecta a la sección de bienestar docente, se consideraron aspectos en los que los participantes pudiesen identificar sus emociones, considerando que la clasificación ofertada solo consideró las seis principales emociones, posteriormente, se tomaron en cuenta otros planteamientos que pudiesen complementar los procesos de formación, como sí los docentes se han cuestionado el solicitar apoyo especializado para cuidar de su bienestar emocional y, finalmente, dos factores que corresponden a las actividades que realizan fuera del ámbito laboral, las

cuales se refieren al uso de dispositivos móviles y actividades recreativas, por lo que a continuación se describen los resultados.

Respecto a la sección del análisis de la emoción reportada como la más recurrente en los últimos seis meses, la felicidad fue la emoción con mayor representación al reflejar al 55.4% de los participantes, lo que señala una tendencia positiva en el estado afectivo del profesorado. Sin embargo, el 15.4% prefirió no responder, lo que puede interpretarse como resistencia a compartir información personal o como un indicio de lo complejo que resulta identificar la emoción predominante, lo cual también es una invitación a profundizar en estudios cualitativos que permitan comprender mejor las razones de dicha omisión.

Entre las otras emociones se destacan la tristeza (9.5%), la sorpresa (9.2%), el enojo (5.1%) y el miedo (5.0%), mientras que el asco aparece de forma marginal (0.3%). Estos datos sugieren que, aunque el bienestar emocional es predominante, existen minorías significativas que enfrentan emociones adversas en su práctica laboral, por lo cual resulta fundamental atender estas diferencias, pues el estado socioemocional del docente incide directamente en la enseñanza y en la propia dinámica de aula.

Ahora bien, en relación con la pregunta referente a si, durante los últimos seis meses, habían considerado solicitar apoyo especializado para el cuidado de su bienestar emocional, el 63.7% señaló no tener intención de solicitar apoyo especializado, mientras que un 33.9% sí lo haría y un 2.4% prefirió no responder. Esta información es relevante, ya que muestra una brecha entre el reconocimiento de las emociones y la disposición para buscar ayuda profesional.

La baja proporción de quienes estarían dispuestos a solicitar apoyo puede estar influida por factores culturales, estigmas asociados a la salud mental o limitaciones en el acceso a servicios especializados, pero también, podrían considerar innecesario dicho apoyo. No obstante, es un dato que pone de manifiesto la necesidad por fortalecer las políticas institucionales que promueven la atención socioemocional del docente y los servicios dentro del ámbito educativo.

Por cuanto al uso del celular para fines recreativos en los últimos seis meses (sin considerar el tiempo que destinan para su uso académico o laboral), el 49.6% de los participantes reportaron destinar entre 1 y 2 horas diarias, seguido por el 34.6% que corresponde al uso de entre 2 y 4 horas, mientras que el 12.4% de ellos señaló más de 5 horas. El 3.4% prefirió no responder.

El uso y manejo de dispositivos digitales podría representar la influencia que tienen estos recursos en nuestras actividades, considerando que en algunos momentos se realicen actividades cotidianas de manera simultánea, lo cual incide en la gestión del tiempo libre. En ese sentido, es importante considerar y reflexionar sobre lo que advierte la Secretaría de Salud de México en su comunicado 072 (2023) sobre los efectos del uso excesivo de dispositivos móviles, los cuales representan alteraciones del sueño y del ritmo circadiano, de manera textual se expresa lo siguiente:

Al estar expuestos por tiempos prolongados a pantallas de dispositivos, disminuye la secreción de melatonina, hormona que regula el ciclo del sueño y vigilia, y aumenta los niveles de cortisol, hormona del estrés. Esto impide a la persona dormir de forma adecuada. (<https://www.gob.mx/salud/prensa/072-uso-excesivo-de-dispositivos-moviles-provoca-alteraciones-del-sueno-advierte-especialista?idiom=es>)

Por otra parte, cuando se preguntó sobre la realización de actividades para relajarse al menos una vez a la semana, considerando algunos ejemplos como caminar al aire libre, dibujar, pintar, leer, pasear, el 78.6% de los participantes declaró si realizar actividades, frente al 20.8% que no lo hace y el 0.5% que prefirió no responder.

Esta alta proporción de docentes que practican actividades recreativas o de relajación es un indicador positivo de autocuidado y manejo de estrés. Sin embargo, el hecho de que casi una quinta parte no practique ninguna actividad de este tipo resulta preocupante, ya que puede asociarse con mayores niveles de desgaste emocional o *burnout*, principalmente considerando la sobrecarga administrativa previamente señalada en la pregunta abierta, en ese sentido, promover actividades de relajación en los programas de formación docente puede contribuir a mejorar al cuidado físico y emocional del docente.

Finalmente, para la segunda pregunta abierta se recurrió nuevamente al análisis por medio de la aplicación de IA *ChatGPT* con la finalidad de detectar la frecuencia de respuestas en la que los docentes podían expresar alguna duda o comentario final sobre la aplicación del instrumento, el *prompt* utilizado fue el siguiente:

“Actúa como un experto en estadística y realiza un análisis que permita identificar patrones y la categorización de temas y tendencias del siguiente documento adjunto en el que la pregunta a docentes de nivel primaria fue ¿Desea realizar algún comentario, duda u observación? Relativa a la aplicación de un cuestionario estructurado sobre las habilidades socioemocionales en docentes de nivel primaria. Proporciona tabla con frecuencias y gráfica de barras para visualizar los resultados”.

Ahora bien, con el propósito de validar los resultados generados por la herramienta de inteligencia artificial, se aplicó el mismo procedimiento utilizado en el análisis de la primera pregunta abierta. Para ello, se efectuó una revisión manual de las respuestas originales, organizadas en una tabla en Excel, las cuales fueron contrastadas con las frecuencias y categorías propuestas por la IA. Este proceso permitió verificar la correspondencia entre las categorías sugeridas y las respuestas efectivamente reportadas por los participantes.

En ese sentido, los resultados arrojaron que la mayoría de los docentes (74.07%) respondió “No” o “Ninguna” duda o comentario al respecto, lo cual refleja una tendencia a no añadir observaciones adicionales más allá de lo expresado en las preguntas estructuradas del cuestionario.

Sin embargo, aproximadamente una cuarta parte de la comunidad docente sí compartió comentarios relevantes que permiten identificar patrones de necesidades y percepciones, los cuales se ven reflejados en la Figura 12, destacándose nuevamente la solicitud por el apoyo psicoemocional y de salud mental con un 10.58%, por ejemplo, María mencionó que “Sería de gran apoyo que los maestros recibiéramos constantemente ayuda de especialistas sobre cómo regular y manejar nuestras emociones personales y las de los alumnos para mejorar nuestra vida y la de los demás”. Este hallazgo refuerza la importancia de la dimensión socioemocional en la

práctica educativa, ya que los docentes no solo buscan fortalecer sus habilidades pedagógicas, sino también recibir atención directa para su bienestar integral.

Por otra parte, en menor porcentaje se encuentra el 6.35% referente a la organización y condiciones laborales, el 4.76% hizo hincapié en la calidad y pertinencia de cursos o talleres, por ejemplo, Juan expresó “Llevar a cabo más programas sobre este tema, con personas realmente capacitadas en ello y especialistas que se requieran”, lo cual refleja el interés por abordar los contenidos socioemocionales, pero con un grupo de personas especializadas.

Figura 12

Necesidades adicionales

01. Apoyo psicoemocional y de salud mental

Recursos y estrategias para manejar estrés, ansiedad y situaciones de desgaste emocional vinculadas al trabajo docente.



02. Organización y condiciones laborales

Reducción de carga administrativa, accesibilidad horaria y permisos para capacitación.

03. Calidad y pertinencia de cursos o talleres

Formación proporcionada por especialistas y con valor oficial o curricular.



04. Apoyo a alumnos y familias

Importancia de programas integrales que incluyan a toda la comunidad escolar en la formación socioemocional

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, se encontró a un 2.65% que se centró en el apoyo a alumnos y familias, un grupo menor (alrededor del 1.5%) expresó agradecimientos y valoraciones positivas sobre la encuesta, lo que muestra una percepción favorable hacia la preocupación por el estado emocional de los docentes.

De esta manera, la sección de datos del bienestar docente permite identificar elementos a podrían ser considerados en futuras investigaciones, por ejemplo, qué tipos de actividades de relajación realizan los docentes y cómo estas influyen en su desempeño profesional, conocer la oferta y pertinencia de los servicios de apoyo psicoemocional para la población docente, conocer las estrategias que se están implementando para la reducción de la carga laboral, lo cual es un aspecto recurrente en las preguntas abiertas y de alguna manera incide en su desempeño laboral y su bienestar emocional.

Por consiguiente, una vez concluido la presentación de los resultados de las secciones de datos sociodemográficos, formación continua y bienestar docente que comprendieron la primera parte del cuestionario estructurado, la siguiente sección abordará el análisis sobre el instrumento principal de evaluación alusivo a las competencias socioemocionales de los docentes de nivel primaria.

Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socioemocional

De acuerdo con Monzalvo et al. (2019) la “escala tiene el potencial de ayudar en la comprensión de las competencias socioemocionales de docentes en México y en el desarrollo de mejores modelos educativos y estrategias de enseñanza”, es por ello que se considera el instrumento de evaluación más importante de la presente investigación, la cual considera cuatro factores: conciencia social, relaciones interpersonales, relación docente–alumno y regulación emocional. Su análisis y el comparativo con otros elementos recabados por medio del cuestionario brindarán un panorama sobre aspectos socioemocionales de la comunidad docente de nivel primaria en el estado de Morelos.

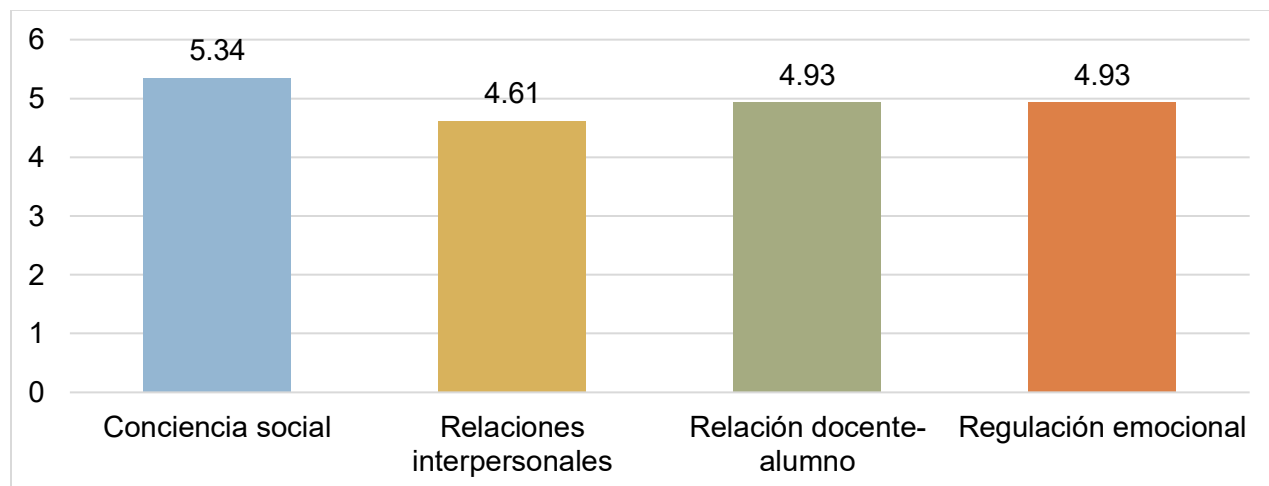
Por otra parte, el coeficiente alfa de Cronbach se utiliza para evaluar la confiabilidad basada en la consistencia interna de una escala. En este caso, el valor obtenido mediante *IBM SPSS Statistics* para la Escala de Evaluación de Profesores de

la Competencia Socioemocional ($\alpha = .900$) refleja un nivel de fiabilidad altamente satisfactorio. En términos psicométricos, los valores de alfa superiores a $.80$ se consideran adecuados, mientras que aquellos cercanos a $.90$ indican una estructura interna ideal, lo cual respalda la pertinencia para el análisis de la Escala en la presente investigación (De Los Heros, 2024; Oviedo & Campo-Arias, 2005).

En cuanto a la consistencia interna de las dimensiones que conforman el instrumento, se estimó el coeficiente alfa de Cronbach para cada factor o subescala. Los resultados evidenciaron niveles adecuados de fiabilidad en todas ellas: Conciencia Social ($\alpha = .859$), Relaciones Interpersonales ($\alpha = .763$), Relación Docente–Alumno ($\alpha = .776$) y Regulación Emocional ($\alpha = .767$). Estos valores indican una adecuada coherencia interna entre los ítems de cada dimensión y son consistentes con los coeficientes reportados en la versión original del instrumento desarrollada por Monzalvo et al. (2019).

Figura 13

Competencias socioemocionales



Nota. Resultados generales de la Escala SECTRS

En concordancia con los niveles de fiabilidad reportados, la Figura 13 presenta los resultados descriptivos generales de los factores evaluados en el instrumento, entre ellos, la competencia conciencia social obtuvo el puntaje promedio más alto ($M = 5.34$), lo cual coincide con los resultados presentados por Monzalvo et al. (2019) quienes

también identificaron este factor como el de mayor peso dentro de la escala. De esta manera se puede señalar que los docentes comprenden emociones, perspectivas y necesidades de los demás, demuestran una disposición empática para generar ambientes de convivencia positiva dentro de la comunidad educativa.

Por otra parte, el factor de relación docente–alumno y regulación emocional alcanzaron puntuaciones equivalentes ($M = 4.93$ en ambos casos), reflejando un adecuado nivel de manejo de las emociones personales y una interacción favorable con los estudiantes, aspectos que contribuyen al establecimiento de climas escolares respetuosos y al manejo efectivo de las dinámicas en el aula. No obstante, la ligera diferencia respecto a la conciencia social sugiere que aún existen áreas susceptibles de fortalecimiento, particularmente en estrategias para la autorregulación emocional en contextos de alta demanda y estrés docente.

Tabla 16

Descripción de los cuatro factores de la Escala SECTRS

| Subcategoría | N | Rango | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|----------------------------|-----|-------|--------|--------|---------------|---------------------|
| Conciencia Social | 945 | 5.00 | 1.00 | 6.00 | 5.3408 | .76757 |
| Relaciones interpersonales | 945 | 5.00 | 1.00 | 6.00 | 4.6100 | .74491 |
| Relación docente alumno | 945 | 4.57 | 1.43 | 6.00 | 4.9277 | .63072 |
| Regulación emocional | 945 | 4.00 | 2.00 | 6.00 | 4.9249 | .69632 |

Nota. Se puede observar la media de los cuatro factores, lo que permite interpretar que el factor de relaciones interpersonales tiene el nivel más bajo, mientras que el nivel más alto es la referente a conciencia social.

En contraste con los tres factores antes mencionados, la competencia relaciones interpersonales mostró el promedio más bajo ($M = 4.61$), lo que podría interpretarse como una menor percepción en la comprensión de las habilidades para identificar o gestionar las emociones personales y para la interacción con otras personas dentro de los espacios escolares, por lo que representa una oportunidad de mejora,

especialmente si se busca consolidar comunidades de aprendizaje con relaciones personales armónicas.

Ahora bien, a continuación se describirán los hallazgos por cada factor de la Escala SECTRS con la intención de analizar con mayor precisión cada aspecto considerado dentro de los cuatro factores contemplados en dicho instrumento de evaluación que, en conjunto, pueden ser apreciados en la Tabla 16.

Conciencia social

El análisis del factor de conciencia social (Tabla 17) evidencia un nivel alto en los resultados generales de la Escala, lo cual ya se había mencionado anteriormente, las medias obtenidas en los diferentes indicadores se ubican entre 5.08 y 5.63, lo cual refleja una tendencia favorable hacia la valoración de la diversidad, el reconocimiento de las emociones y la atención al bienestar y seguridad de los estudiantes.

El puntaje más bajo corresponde al ítem “Sabe cómo sus expresiones emocionales afectan las interacciones con sus alumnos” ($M = 5.08$), lo que sugiere que, aunque los docentes reconocen en gran medida la influencia de sus emociones, aún existe un margen de mejora en la autoconciencia emocional en el contexto escolar.

Por otro lado, el valor más alto se observa en el ítem “La seguridad de sus estudiantes es un factor importante” ($M = 5.63$), cabe destacar que este ítem es el puntaje más alto de toda la Escala, lo cual resulta relevante porque indica que la protección y el cuidado de los estudiantes se constituyen como una prioridad central en las prácticas docentes.

En cuanto a la dispersión de los datos, la desviación estándar oscila entre 0.839 y 1.227, reflejando un nivel de homogeneidad moderado en las respuestas, es decir, la mayoría de los docentes tienden a coincidir en sus percepciones sobre la importancia de los elementos de la conciencia social, aunque se identifican algunas diferencias individuales en la intensidad con que se valoran ciertos aspectos.

El ítem con mayor variabilidad es “Sabe cómo sus expresiones emocionales afectan las interacciones con sus alumnos” ($DE = 1.227$), lo cual podría explicarse por las diferencias individuales en el manejo de la regulación emocional o en la percepción

de su impacto dentro del aula, mientras que el ítem más homogéneo es “La seguridad de sus estudiantes es un factor importante” (DE = 0.839), lo que podría considerarse que casi de manera generalizada, los docentes otorgan gran relevancia a este aspecto.

En resumen, se puede considerar que los docentes poseen un nivel sólido de conciencia social, destacando principalmente en la atención al bienestar y seguridad de sus estudiantes, sin embargo, también hay que considerar que existen docentes que no comparten plenamente la percepción mayoritaria, o que manifiesta limitaciones en el reconocimiento y aplicación de estas competencias, por lo cual, sigue representando un área de oportunidad para el fortalecimiento en la gestión de sus propias emociones como parte de la interacción en los espacios escolares.

Tabla 17

Descriptivo del factor de conciencia social

| Descripción del ítem | N | Media | Desviación estándar |
|---|-----|-------------|---------------------|
| Valora diferencias individuales y grupales (por ejemplo, culturales, lingüísticas, socioeconómicas, etc.) | 945 | 5.26 | 1.189 |
| Sabe cómo sus expresiones emocionales afectan las interacciones con sus alumnos | 945 | 5.08 | 1.227 |
| Se esfuerza por asegurar que su instrucción se adecue a la diversidad cultural | 945 | 5.24 | .901 |
| Resuelve problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones | 945 | 5.39 | .927 |
| Considera el bienestar de mis estudiantes al tomar decisiones. | 945 | 5.45 | .859 |
| La seguridad de sus estudiantes es un factor importante | 945 | 5.63 | .839 |

Nota. La desviación estándar con mayor con menor dispersión corresponde al aspecto sobre la seguridad de los estudiantes como un factor importante para los docentes, mientras que la respuesta opuesta es el saber cómo sus expresiones emocionales afectan las interacciones con sus alumnos, lo cual corresponde a la media con puntajes más alto y bajo respectivamente.

Relaciones interpersonales

El factor de relaciones interpersonales permite visualizar un nivel moderadamente alto de competencias socioemocionales, considerando que las medias de los diferentes ítems oscilan entre 4.03 y 5.01 se puede decir que en general, los docentes reconocen la importancia de interactuar de manera positiva con compañeros de trabajo, padres de familia y otros integrantes de la comunidad escolar.

Tabla 18

Descriptivo del factor de relaciones interpersonales

| Descripción del ítem | N | Media | Desviación estándar |
|---|-----|-------|---------------------|
| Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento. | 945 | 4.03 | 1.284 |
| En situaciones de conflicto puedo negociar soluciones efectivas con los miembros del personal donde laboro. | 945 | 4.74 | 1.058 |
| Presto atención a las emociones de los miembros del personal de mi escuela. | 945 | 4.69 | 1.000 |
| Me siento cómodo hablando con los padres de mis estudiantes. | 945 | 4.94 | .950 |
| Los miembros del personal en mi escuela me respetan. | 945 | 5.01 | 1.078 |
| Miembros del personal buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal. | 945 | 4.25 | 1.200 |

Nota. El ítem con mayor homogeneidad es “Me siento cómodo hablando con los padres de mis estudiantes” lo cual puede representar el consenso entre los docentes respecto a la confianza para establecer comunicación con las familias mientras que el ítem con mayor dispersión es “Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento”, lo cual puede reflejar que algunos docentes logran expresar sus emociones con naturalidad, y por otra parte, otros experimentan dificultades, generando una mayor diversidad de respuestas en este rubro.

Asimismo, se observa que la puntuación más baja de dicho factor también representa la más baja de toda la Escala SECTRS, la cual corresponde al ítem “Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento” (M = 4.03), lo cual sugiere que expresar

emociones aún representa un reto para una parte del profesorado, este dato invita a retomar el resultado expresado por los docentes sobre la emoción presente en los últimos meses, en la cual, el 15.4% prefirió no responder.

En contraste con lo anterior, la puntuación más alta se observa en “Los miembros del personal en mi escuela me respetan” ($M = 5.01$), lo cual podría reflejar que las relaciones laborales entre los integrantes de la comunidad educativa se perciben de manera positiva.

Finalmente, se puede plantear que la mayoría de los docentes posee habilidades interpersonales favorables, especialmente en el respeto y la comunicación con los padres de familia. No obstante, el puntaje relativamente bajo en la expresión emocional y la variabilidad observada en algunos ítems sugieren la importancia de implementar programas de formación que fortalezcan la asertividad y la comunicación efectiva para expresar sus emociones.

Relación docente-alumno

El siguiente factor se refiere a la relación docente-alumno, entre los resultados (véase Tabla 19) se puede encontrar que la mayoría de los docentes perciben positivamente su capacidad para establecer vínculos cercanos y significativos con sus estudiantes.

El puntaje más bajo corresponde al ítem inverso “Es muy difícil para mí construir relaciones con mis estudiantes” ($M = 4.32$) que, si bien se encuentra por encima del punto medio de la escala, sugiere que algunos docentes enfrentan dificultades en este aspecto, mostrando un área de oportunidad para fortalecer la cercanía con sus alumnos.

Por otra parte, la puntuación más elevada corresponde al ítem “Construyo un sentido de comunidad en mi aula” ($M = 5.27$), lo cual evidencia que los docentes buscan la manera de contrarrestar la complejidad que representa la relación con sus estudiantes, apostando por la creación de un ambiente de pertenencia y colaboración entre los alumnos.

Tabla 19*Descriptivo de relación docente-alumno*

| Descripción del ítem | N | Media | Desviación estándar |
|---|-----|-------------|---------------------|
| Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes. | 945 | 4,84 | ,863 |
| Construyo un sentido de comunidad en mi aula. | 945 | 5,27 | ,771 |
| Tengo una relación cercana con mis estudiantes. | 945 | 5,20 | ,834 |
| Construyo relaciones positivas con las familias de mis estudiantes. | 945 | 4,94 | ,896 |
| Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes. | 945 | 4,90 | ,846 |
| Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas | 945 | 5,03 | ,838 |
| Es muy difícil para mí construir relaciones con mis estudiantes. | 945 | 4,32 | 1,509 |

Nota. El valor más alto y más bajo de dispersión coincide con el puntaje más alto y más bajo de la media, lo cual por una parte refleja una diversidad considerable en las percepciones de los docentes: mientras algunos no encuentran problema alguno en establecer vínculos, otros sí expresan dificultades significativas y, por otra parte, refleja un consenso amplio en torno a la importancia y práctica de generar cohesión y sentido de pertenencia en el aula.

Finalmente, puede señalarse que los docentes poseen, en términos generales, un nivel favorable de competencias en la relación docente-alumno. Estos resultados reflejan una tendencia positiva hacia la empatía, la cercanía y la construcción de un clima escolar armónico, los cuales pueden considerarse como elementos fundamentales para el aprendizaje socioemocional y académico de los estudiantes. No obstante, se identifican áreas de mejora vinculadas a la dificultad percibida por algunos docentes para establecer relaciones sólidas, lo cual amerita la reflexión para proponer programas que fortalezcan las habilidades interpersonales y la gestión emocional en la práctica docente.

Regulación emocional

Por último, el cuarto factor corresponde a la regulación emocional, en la cual, los resultados reflejan un nivel favorable de desarrollo de estas competencias socioemocionales.

Tabla 20

Descriptivo del factor de regulación emocional

| Descripción del ítem | N | Media | Desviación estándar |
|--|-----|-------|---------------------|
| Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante. | 945 | 4.98 | .924 |
| Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable. | 945 | 4.92 | .911 |
| Mantengo la calma cuando me dirijo al mal comportamiento de los estudiantes. | 945 | 5.02 | .819 |
| Pienso antes de actuar | 945 | 5.10 | .841 |
| Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué. | 945 | 4.75 | 1.284 |
| Con frecuencia me molesto con los estudiantes cuando me provocan. | 945 | 4.77 | 1.261 |

Nota. El ítem con mayor homogeneidad es “Mantengo la calma cuando me dirijo al mal comportamiento de los estudiantes” lo que refleja que la mayoría de los docentes coinciden en que pueden conservar la calma al enfrentar conductas disruptivas en el aula. En contraste, el ítem con mayor dispersión corresponde a “Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué”, lo cual evidencia diferencias notorias entre los docentes: algunos parecen tener mayor claridad al identificar los elementos detonantes a su emoción, mientras que otros experimentan dificultades más marcadas para la comprensión.

La media más baja corresponde al ítem “Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué” ($M = 4.75$), lo que, aunque supera el punto medio de la escala, refleja un área de vulnerabilidad asociada a la autoconciencia emocional y por el contrario, la puntuación más alta se presenta en el ítem “Pienso antes de actuar” ($M =$

5.10), lo cual refleja nuevamente la contraparte que sugiere que a pesar de que los docentes en ocasiones no identifican el motivo por el cual se molestan, recurren de manera frecuente a la autorreflexión antes de responder a situaciones problemáticas.

De esta manera, en términos generales, los docentes presentan un nivel sólido de regulación emocional. Esto tiene implicaciones relevantes para la práctica educativa, ya que la capacidad de manejar las emociones influye directamente en las interacciones con los estudiantes y en el clima de aula. Sin embargo, también se puede señalar que existen áreas que podrían fortalecerse, principalmente en la identificación y comprensión de sus propias emociones.

Ahora bien, a manera de resumen se puede señalar que con base en los resultados generales, el factor con nivel más alto es la conciencia social, mientras que el más bajo es relaciones interpersonales, lo cual permite identificar el área de oportunidad para aspectos formativos, ya que dentro de cada factor también se pueden reflejar las áreas que podrían requerir mayor atención y reconocimiento.

Por lo anterior, la siguiente sección corresponde al análisis correlacional sobre las competencias socioemocionales y aspectos como el sexo, la edad, los años de servicio y el nivel socioeconómico, considerando qué planteamientos en otras investigaciones han permitido señalar diversos enfoques en los que se abordan algunas aproximaciones, por ejemplo, que no hay un límite de edad para desarrollar y reaprender las habilidades y competencias socioemocionales; que las competencias se pueden modificar o transformar con el paso del tiempo (Samaniego et al, 2024) y que existe la posibilidad de señalar que los aspectos del ámbito socioemocional pueden estar considerados en procesos de formación permanente.

Correlación entre las competencias socioemocionales y variables sociodemográficas

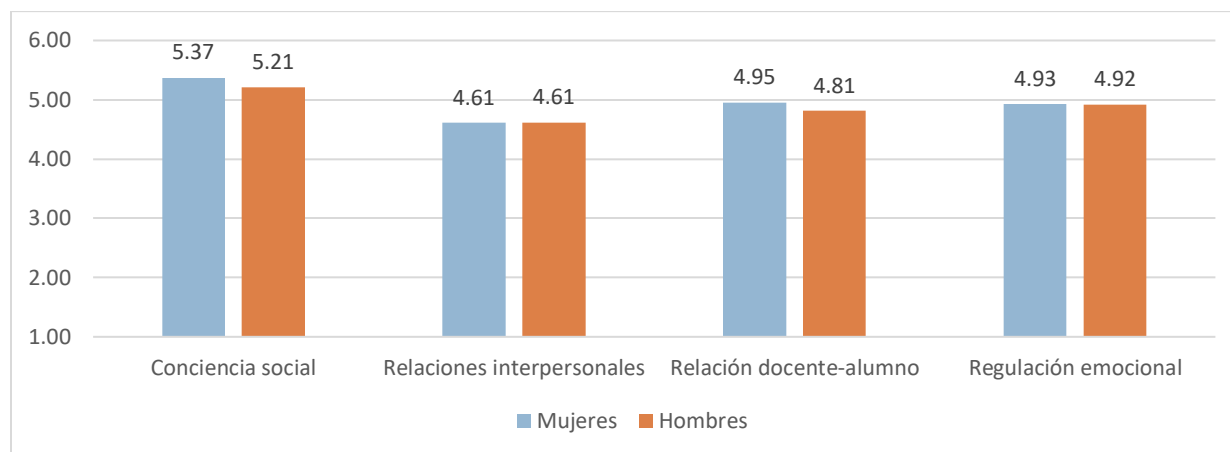
De acuerdo con diversos autores (Lozano-Peña et al., 2022; Muñoz, 2023; Rendón, 2019; Samaniego et al, 2024) las correlaciones más significativas se refieren a elementos como el sexo, la edad, los años de servicio y el nivel socioeconómico, por lo que a continuación se darán a conocer los resultados derivados del análisis entre los factores antes señalados.

Sexo

Para este rubro se recurrió a un análisis comparativo de grupos utilizando el programa de *Excel*, en el que se separaron los datos de acuerdo al sexo y a partir de ello, se calcularon los promedios de cada factor de la Escala, de tal manera que la información resultante permitiera observar los resultados no solo por sexo, sino también compararlo con los resultados generales, por lo que a continuación se describirá el análisis de las competencias socioemocionales de los grupos de docentes hombres y mujeres, las cuales muestran muy pocas diferencias tal como se puede observar en la Figura 14.

Figura 14

Competencias socioemocionales por sexo



Nota. Elaboración propia

Por lo anterior, se observa que las mujeres presentan puntajes ligeramente superiores en casi todas las competencias evaluadas. En el factor de Conciencia social, las mujeres obtienen un promedio de 5.37 frente a 5.21 en los hombres, lo que podría representar una mayor sensibilidad o disposición hacia la empatía y la comprensión del entorno social en el grupo de mujeres.

En Relaciones interpersonales, ambos grupos presentan un promedio idéntico de 4.61, lo cual sugiere un equilibrio en la capacidad de establecer vínculos y colaborar con otros, independientemente del sexo.

En Relación docente-alumno, las mujeres alcanzan 4.95 frente a 4.81 en los hombres, lo que refleja una percepción más favorable de la interacción pedagógica y del vínculo afectivo con los estudiantes por parte de las docentes mujeres.

Finalmente, en Regulación emocional, los puntajes son casi iguales (4.93 mujeres y 4.92 hombres), evidenciando un nivel similar de control y manejo emocional ante situaciones escolares.

Por otra parte, cuando se realiza el comparativo con los promedios generales presentados anteriormente, se puede observar que coinciden más con los resultados del grupo femenino, lo que sugiere el peso de contar con una población de participantes en su mayoría mujeres, se inclina hacia los resultados de dicho grupo, posiblemente por la mayor proporción que representan en la muestra recabada. El promedio general para Conciencia social y Regulación emocional coincide exactamente con el de las mujeres (5.34 y 4.93 respectivamente), lo cual refuerza esta interpretación. Estas mínimas diferencias no permiten afirmar que las docentes mujeres cuenten con una diferencia significativa en el nivel de competencias como la empatía, la comunicación y el vínculo socioemocional con el alumnado.

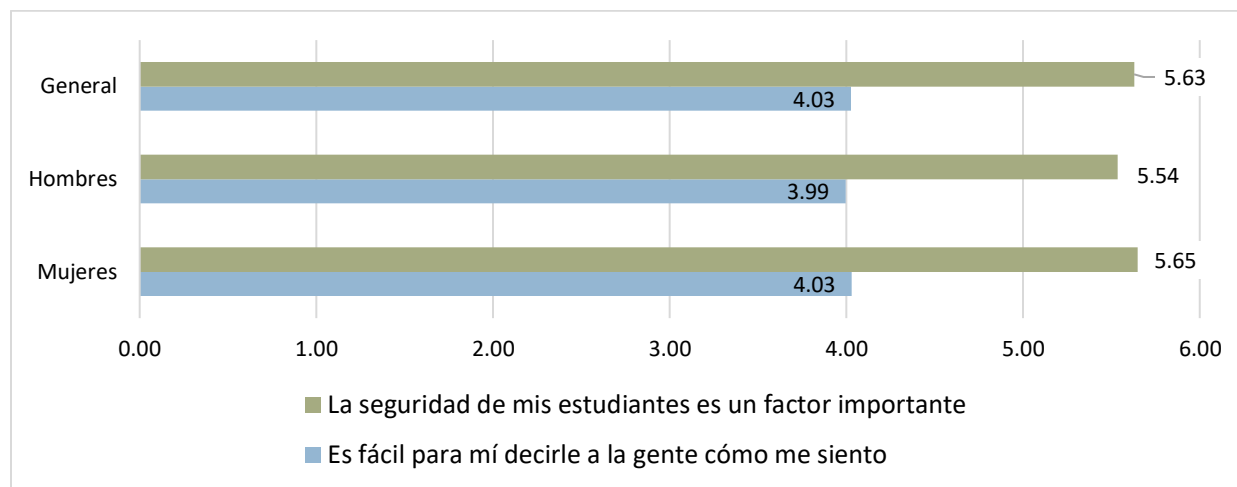
Ahora bien, un aspecto a considerar es que los ítems con mayor y menor puntaje se mantuvieron, tal como se observa en la Figura 15, es decir, el puntaje más bajo corresponde a lo relacionado con el planteamiento “Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento”, con promedios de 4.03 para mujeres, 3.99 para hombres y un promedio general de 4.03. Este resultado indica que tanto hombres como mujeres manifiestan una menor facilidad para expresar sus emociones de manera abierta, para este caso, la diferencia entre sexos sigue siendo mínima (0.04 puntos), lo que sugiere que esta limitación es compartida por ambos grupos, reflejando un patrón general en la cultura docente respecto a expresar sus emociones en contextos escolares.

Por otra parte, para el caso del puntaje más alto se observa en la afirmación “La seguridad de mis estudiantes es un factor importante”, con promedios de 5.65 en mujeres, 5.54 en hombres y un promedio general de 5.63, lo que indica un consenso elevado en ambos sexos sobre la importancia de la seguridad estudiantil como valor fundamental en la práctica educativa, la diferencia mínima no representa una brecha

significativa. El promedio general supera ambos grupos, lo cual podría deberse a una tendencia generalizada de alta valoración de este aspecto dentro del magisterio.

Figura 15

Puntajes más altos y más bajos



Nota. Se puede apreciar la mínima diferencia entre el ítem con mayor (verde) y menor (gris) puntaje comparado con los resultados generales y los resultados obtenidos acorde al grupo de hombres y mujeres.

De esta manera, se puede señalar que no existen diferencias significativas que resalten una discrepancia para el desarrollo de las competencias socioemocionales de acuerdo a su sexo, lo cual podría sugerir que tanto hombres como mujeres se encuentran en igualdad de condiciones para fortalecer los aspectos señalados previamente en los resultados generales de la Escala.

Edad

El análisis de la Tabla 21 alusiva a la correlación de Spearman permite observar una relación positiva débil entre la edad de los docentes y sus competencias socioemocionales ($\rho = 0.068$). A pesar de la baja magnitud del coeficiente, el valor de significancia bilateral obtenido ($\rho = 0.037$) indica que la correlación es estadísticamente significativa al nivel de 0.05. Esto sugiere que, dentro de la muestra la probabilidad de que esta asociación sea producto del azar es reducida. Los docentes de mayor edad podrían mostrar pequeñas mejoras en aspectos como la autorregulación emocional o la

gestión de conflictos, en comparación con sus compañeros más jóvenes, sin embargo, la fuerza del vínculo observado es mínima, lo que implica que la edad no constituye un factor determinante en el desarrollo o manifestación de las competencias socioemocionales.

En términos prácticos, aunque se identifica una ligera tendencia al incremento de dichas competencias con la edad, esta relación no puede demostrar evidencia suficiente para concluir que la edad influye de manera relevante en el desarrollo o nivel de las competencias socioemocionales de los docentes.

Tabla 21

Rho de Spearman: competencias socioemocionales y edad

| Competencias socioemocionales | | | Edad | | |
|-------------------------------|-----------------------------|----------------|-------------------------------|-----------------------------|---------------|
| Competencias socioemocionales | Coefficiente de correlación | 1.000 | Competencias socioemocionales | Coefficiente de correlación | .068** |
| | Sig. (bilateral) | . | | Sig. (bilateral) | 0.037 |
| Edad | Coefficiente de correlación | 0.068** | Edad | Coefficiente de correlación | 1.000 |
| | Sig. (bilateral) | 0.037 | | Sig. (bilateral) | . |

Nota. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

En ese sentido, a pesar de que se esperaba que los docentes de mayor edad presentaran niveles más altos de autorregulación emocional o empatía por la acumulación de experiencias, los datos muestran que esta tendencia no es consistente, por lo que podría señalarse que las competencias socioemocionales no dependen de manera directa a la edad de los docentes, ampliando la posibilidad de analizar otros factores como aspectos de formación continua durante la trayectoria profesional del docente.

En consecuencia, sería recomendable que las instituciones educativas no asumieran que con el paso del tiempo (edad) se garantizan mayores competencias socioemocionales, sino que se promuevan programas de formación socioemocional transversal, dirigidos a todas las etapas de la trayectoria docente.

Años de servicio

Para el análisis entre las competencias socioemocionales y los años de servicios, se recurrió a la correlación de Spearman (véase Tabla 22), los resultados muestran un coeficiente de 0.041, lo que indica una correlación positiva débil entre ambas variables. El valor de significancia bilateral obtenido ($\rho = 0.211$) supera el nivel convencional de 0.05, por lo que se concluye que dicha correlación no es estadísticamente significativa. Esto sugiere que, el tiempo de experiencia laboral no guarda una asociación con el desarrollo o expresión de competencias socioemocionales.

Tabla 22

Rho de Spearman: competencias socioemocionales y tiempo de servicio

| Competencias socioemocionales | | | Tiempo de servicio | | |
|-------------------------------|----------------------------|--------------|-------------------------------|----------------------------|-------------|
| Competencias socioemocionales | Coeficiente de correlación | 1.000 | Competencias socioemocionales | Coeficiente de correlación | .041 |
| | Sig. (bilateral) | . | | Sig. (bilateral) | 0.211 |
| Tiempo de servicio | Coeficiente de correlación | 0.041 | Tiempo de servicio | Coeficiente de correlación | 1.000 |
| | Sig. (bilateral) | 0.211 | | Sig. (bilateral) | . |

Nota: El valor de significancia bilateral obtenido supera el nivel convencional de 0.05

En consecuencia, no se puede afirmar que exista una relación real entre los años de experiencia docente y el desarrollo de las competencias socioemocionales, es decir, el tiempo de servicio no garantiza un desarrollo progresivo o gradual de las competencias socioemocionales en los docentes.

Lo anterior puede deberse a que dichas competencias como la empatía, la regulación emocional o la gestión de conflictos no necesariamente se fortalecen con la experiencia laboral, sino con la formación intencionada y reflexiva en el ámbito socioemocional. En este sentido, la práctica docente podría no traducirse en una mejora automática de las competencias emocionales si no existen programas que detonen y fomenten su desarrollo.

Nivel socioeconómico

Finalmente, para el análisis de las competencias socioemocionales y el nivel socioeconómico se recurrió a la correlación de Rho de Spearman (véase Tabla 23) teniendo un resultado del coeficiente de correlación de 0.108, con un nivel de significancia de 0.001. Este resultado indica una relación positiva débil pero estadísticamente significativa entre ambas variables, esto significa que los docentes con un nivel socioeconómico más alto tienden a presentar ligeramente mayores competencias socioemocionales. Aunque la magnitud de la relación es baja, el hecho de que sea significativa sugiere que el nivel socioeconómico podría influir, aunque de forma limitada, en el desarrollo de dichas competencias dentro del contexto docente.

Tabla 23

Rho de Spearman: competencias socioemocionales y nivel socioeconómico

| Competencias socioemocionales | | | Nivel socioeconómico | | |
|-------------------------------|----------------------------|----------------|-------------------------------|----------------------------|---------------|
| Competencias socioemocionales | Coeficiente de correlación | 1.000 | Competencias socioemocionales | Coeficiente de correlación | .108** |
| | Sig. (bilateral) | . | | Sig. (bilateral) | 0.001 |
| Nivel socioeconómico | Coeficiente de correlación | 0.108** | Nivel socioeconómico | Coeficiente de correlación | 1.000 |
| | Sig. (bilateral) | 0.001 | | Sig. (bilateral) | . |

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Ahora bien, la correlación bidireccional puede interpretarse como la correlación en un sentido, pero no en el otro, para este caso, se puede decir que a mayor nivel socioeconómico el docente se puede encontrar en un nivel alto en competencias socioemocionales, pero, contar con un nivel alto en competencias socioemocionales no garantiza posicionarse en un nivel socioeconómico alto.

Lo anterior se puede ejemplificar por medio del siguiente escenario: podemos afirmar que cuando el docente implementa más estrategias innovadoras, el alumnado participa más, pero no necesariamente que cuando el alumnado participa más, el docente incremente automáticamente su uso de estrategias innovadoras. En este sentido, la correlación bidireccional refleja una asociación en los rangos de ambas variables, pero no garantiza que el efecto funcione de la misma manera en ambas direcciones.

Lo anterior permite visibilizar que si bien, mejorar las condiciones económicas permitiría un mayor acceso a recursos formativos y de desarrollo profesional, los cuales son factores que favorecen el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, la correlación es débil, por lo que se infiere que el nivel socioeconómico no es el principal determinante de las competencias socioemocionales, sino uno de varios factores interrelacionados.

En resumen, de acuerdo a la correlación de las competencias socioemocionales con factores como el sexo, la edad y los años de servicio, ningún resultado arrojó un nivel de significancia considerable como para determinar que uno favorece al otro, mientras que el nivel socioeconómico demostró una mínima correlación bidireccional que señala a mayor nivel socioeconómico existe la posibilidad de encontrarse en un mayor nivel de competencias socioemocionales, tampoco podría interpretarse como una premisa generalizable.

Capítulo 5. Conclusiones

Es importante señalar que en el marco del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), la presente investigación contribuye de manera sustantiva al fortalecimiento de diversos criterios orientadores establecidos en la Propuesta de Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES). En particular, sus aportes se vinculan con los criterios de excelencia, interculturalidad y vanguardia, los cuales constituyen ejes fundamentales para la mejora continua y la transformación del sistema educativo superior en México.

En relación con el criterio de excelencia, esta investigación considera al estudiante como eje central del proceso educativo al analizar las competencias socioemocionales docentes como un factor clave en el desarrollo humano integral y en el logro de los aprendizajes. En ese sentido, también visibiliza la necesidad de que las instituciones de educación superior garanticen que sus egresados desarrollen no sólo competencias disciplinares, sino también socioemocionales, debido a su impacto en la calidad educativa, especialmente en la educación básica. Asimismo, los resultados de la presente investigación muestran la diversidad de formación de los docentes egresados de instituciones públicas y privadas del estado de Morelos.

Asimismo, el criterio de interculturalidad reconoce la educación como un medio para transformar las condiciones de desigualdad social, mediante el reconocimiento, el diálogo y la convivencia respetuosa entre diversas culturas. En este contexto, se comprende a las competencias socioemocionales como un componente pedagógico fundamental para el desarrollo de una educación intercultural, al favorecer el reconocimiento del contexto de las comunidades educativas. Asimismo, la muestra recabada en el estudio incluyó docentes de diversas regiones del estado de Morelos, lo que permitió incorporar una pluralidad de experiencias y contextos educativos, contribuyendo a una comprensión más amplia de la realidad educativa tanto en zonas urbanas como en contextos con características socioculturales diversas.

Finalmente, en cuanto al criterio de vanguardia, entendido como la capacidad de transformar la educación mediante la incorporación de nuevos enfoques, metodologías y conocimientos, esta investigación aporta elementos relevantes para la reflexión sobre

el diseño de modelos innovadores de formación docente. En particular, destaca la necesidad de integrar programas de educación socioemocional y desarrollar intervenciones educativas fundamentadas en evidencia empírica. Asimismo, implica el fortalecimiento del aprendizaje colectivo en las comunidades académicas, por lo que se espera que el análisis de las competencias socioemocionales docentes contribuya a la generación de conocimiento orientado al diseño de políticas institucionales contextualizadas que promuevan el bienestar docente, el desarrollo profesional continuo y la prevención del desgaste profesional. De esta manera, los hallazgos de esta investigación constituyen un aporte significativo para el fortalecimiento de la calidad educativa y la transformación de los procesos de formación docente, en concordancia con los principios establecidos por el SEAES y la PNEAES.

Por otra parte, para dar cierre a la presente investigación, cabe mencionar que en el capítulo anterior se presentó el análisis descriptivo y correlacional de las competencias socioemocionales de los docentes de nivel primaria del estado de Morelos y su relación con variables demográficas a través de un cuestionario estructurado y la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socioemocional. Asimismo, en el desarrollo de dichos resultados se pudieron resaltar aspectos relevantes sobre actualización profesional en el ámbito socioemocional, con la finalidad de orientar decisiones de aspectos formativos de educación emocional.

Por cuanto a diferenciar conceptualmente los términos más recurrentes en el ámbito socioemocional como habilidades socioemocionales, inteligencia emocional y competencias socioemocionales expuestos por autores como Howard Gardner, Daniel Goleman, Salovey y Mayer, Rafael Bisquerra, entre otros expertos en el ámbito de investigación socioemocional, se pueden expresar los siguientes aspectos.

Por cuanto a diferenciar conceptualmente los términos más recurrentes en el ámbito socioemocional —tales como habilidades socioemocionales, inteligencia emocional y competencias socioemocionales— abordados por autores como Howard Gardner, Daniel Goleman, Peter Salovey, John D. Mayer y Rafael Bisquerra, entre otros especialistas en investigación socioemocional, es posible expresar los siguientes

aspectos que permiten su análisis, ya que comparten vínculos conceptuales, pero tienen mínimas diferencias en su enfoque.

Por una parte, las habilidades socioemocionales se entienden como capacidades específicas para reconocer, expresar y gestionar emociones en interacción con otros, vinculadas a procesos de socialización y al desarrollo interpersonal. En cambio, las competencias emocionales, desde el modelo de Bisquerra, constituyen un constructo más amplio y estructurado que integra conocimientos, actitudes y destrezas orientadas a comprender, utilizar y regular las emociones de manera eficaz. Mientras que la inteligencia emocional comprende el desarrollo de habilidades, competencias y capacidades que permitan percibir, utilizar, comprender y regular emociones, funcionando como un modelo explicativo del procesamiento emocional.

Teóricamente, las habilidades socioemocionales se asocian a los enfoques de la educación emocional y al aprendizaje social, mientras que las competencias emocionales responden a marcos sistemáticos que organizan dimensiones como percepción, facilitación, comprensión y regulación, en cambio, la inteligencia emocional se fundamenta en teorías cognitivas y de procesamiento de la información emocional.

En la práctica, las habilidades socioemocionales se ponen en práctica en interacciones cotidianas como la empatía, asertividad y colaboración, mientras que las competencias implican una aplicación estratégica que mejora la toma de decisiones pedagógicas, la gestión del aula, la mediación de conflictos y el clima escolar, y la inteligencia emocional se evidencia en la toma de decisiones asertivas, el autocontrol y el análisis reflexivo del clima emocional del entorno educativo.

Por cuanto al desarrollo de estos constructos se puede señalar que ocurre de forma progresiva: las habilidades socioemocionales se construyen desde experiencias personales y sociales, mientras que las competencias emocionales y la inteligencia emocional requieren formación intencional, reflexión profesional, autoconocimiento y práctica continua en el contexto educativo.

Ahora bien, con respecto a las propuestas acorde a las necesidades formativas para el desarrollo de sus habilidades y competencias, se desarrollarán en el siguiente apartado denominado como recomendaciones.

Recomendaciones

Una vez que se obtuvieron y analizaron los resultados de la Escala de Competencias Socioemocionales, se pudo identificar que a pesar de que no existen otros estudios con los cuales comparar los resultados de los docentes del estado de Morelos, se encuentran en un nivel adecuado sobre el reconocimiento y práctica de sus competencias socioemocionales, sin embargo, el área de oportunidad es acompañar, guiar y proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para que puedan mejorar en la identificación, gestión y expresión de sus emociones, lo cual está relacionado con fortalecer los vínculos con los integrantes de la comunidad educativa, es decir, las relaciones interpersonales.

El análisis de las respuestas abiertas permitió identificar diversos elementos relevantes que evidencian una toma de conciencia por parte de la comunidad docente respecto a sus propias limitaciones en el ámbito socioemocional y pedagógico. Los docentes expresan de manera explícita la necesidad de contar con el acompañamiento de personal especializado, así como el acceso a cursos de formación, materiales de apoyo y estrategias aplicables al aula, lo cual refleja una disposición favorable hacia el fortalecimiento de sus competencias profesionales y el mejoramiento continuo de su práctica docente, siendo esta disposición una fortaleza para la implementación de proyectos o programas socioemocionales.

En ese sentido, se propone complementar los procesos formativos con intervenciones de reforzamiento de autoconocimiento, con base en los resultados en la Escala SECTRS el factor que requiere mayor atención son las relaciones interpersonales, especialmente lo relacionado con lo difícil que resulta para el docente expresar a los demás cómo se siente. Asimismo, de acuerdo con las respuestas señaladas en el cuestionario, el conocimiento sobre estrategias para la regulación emocional destaca por ser un tema de interés para la comunidad docente, lo cual se encuentra ligado al resultado de la Escala.

Sumado a lo anterior, de acuerdo con la revisión teórica y lo expresado por los docentes, la oferta educativa como cursos o talleres puede ampliarse a padres, madres o tutores, quienes tienen una incidencia en el desarrollo de los niñas, niños y adolescentes que se encuentran en etapa formativa. Para ello, la intervención y participación de las instituciones gubernamentales, federales y organizaciones de la sociedad civil resulta indispensable, ya que se requiere la suma de esfuerzos y voluntades para garantizar la educación emocional en los diferentes ámbitos sociales.

Cabe mencionar que tal como señalaron los docentes previamente, es importante considerar que se requiere de un perfil pertinente para llevar a cabo dichos procesos formativos, ya que para abordar aspectos socioemocionales se requiere contar con habilidades, destrezas, conocimientos y competencias para el manejo de grupo, abordar situaciones de desborde emocional, elaborar diagnósticos de necesidades especiales y aplicación de instrumentos de evaluación socioemocional, entre otros aspectos que permitan obtener resultados favorables para el desarrollo y bienestar del docente de manera individual y grupal.

No obstante, es preciso señalar que la comunidad docente expresó en reiteradas ocasiones la necesidad por contar con servicios de apoyo psicoemocional para cuidar de su salud mental, por lo que es un aspecto que corresponde contemplar dentro de las estrategias de atención al bienestar del docente. A manera de ejemplo, la Universidad de Guadalajara ha planteado el Club de docentes estresad@s anónimos (CLUDEA) (<https://www.udg.mx/es/evento/club-de-docentes-estresads-anonimos-cludea>) mientras que la UNAM ha implementado desde 2022 el Día de la salud mental del profesorado universitario (<https://cfop.ceide.unam.mx/index.php/dia-de-la-salud-mental-del-profesorado-2025/>).

Por otra parte, considerando que se encontraron pocos instrumentos de evaluación adecuados a contextos escolares, principalmente relacionados para evaluar las competencias socioemocionales de los docentes, se considera relevante actualizar, contextualizar y ampliar la oferta de dichos instrumentos, algunos aspectos que se sugieren analizar son los siguientes:

- Contemplar los contextos digitales, es decir, docentes que se encuentran en modalidades híbridas o virtuales
- Reconocer diferentes aspectos de bienestar docente, como identificación del burnout o actividades de autocuidado
- Identificar estrategias pedagógicas implementadas en el aula/escuela
- Proporcionar retroalimentación en los resultados con la finalidad de brindar elementos para la mejora continua del docente, el instrumento no debe usarse solo como medición, sino como herramienta formativa
- Elaborar diferentes versiones del instrumento (versión corta, versión extendida) que permita adecuarse a diferentes momentos y contextos
- Digitalizar el instrumento con generación de resultados automáticos
- Proporcionar instrumentos que atiendan la diversidad lingüística de México y necesidades especiales como el sistema de lectura braille
- Ampliar los tipos de instrumentos, es decir, autoevaluaciones, coevaluaciones (por alumnos, compañeros docentes) observación

En este sentido, el desarrollo de instrumentos más integrales y contextualizados no solo contribuirá a una evaluación más precisa de las competencias socioemocionales docentes, sino que también favorecerá el diseño de estrategias de formación y acompañamiento profesional, impactando positivamente en el bienestar docente, el clima escolar y la calidad de los procesos educativos.

En resumen, si bien existen políticas y estrategias de formación docente que promueven y desarrollan las competencias socioemocionales de la comunidad docente, es necesario fortalecer los procesos formativos acordes a las necesidades expresadas por los docentes, dotarlos de insumos teóricos y prácticos, pero también de materiales didácticos que le permitan mejorar su práctica docente, sin dejar de lado la demanda para la creación y ampliación de instituciones que proporcionan servicios para el cuidado de la salud mental.

Ahora bien, es importante visibilizar cuáles fueron algunas de las limitaciones que se pudieron identificar una vez que se concluyó el análisis estadístico, con la finalidad de que en futuras investigaciones pueda ser considerado oportunamente, para ello se ha destinado el siguiente espacio.

Limitaciones de la investigación

Las limitaciones pueden ser consideradas como aquellas barreras que dificultaron o limitaron el análisis de la información recabada, comprenden aquellas que a la fecha de conclusión de la investigación se detectaron, sin que esto límite al lector a señalar otras que sean mencionadas en los siguientes párrafos:

- La opción denominada “otra” proporcionada en determinadas preguntas del cuestionario estructurado fue utilizado de manera indiscriminada en aspectos en los que era fundamental contar con una respuesta más específica. Como consecuencia, algunos resultados se concentraron en porcentaje superior al de categorías claramente definidas, lo que generó vacíos de información, particularmente en los apartados referentes a la institución de procedencia (egreso de nivel superior) y a la función educativa desempeñada.
- La falta de precisión de los siguientes aspectos: a) conocer si los docentes que han participado en formación sobre rubros socioemocionales han erogado recurso propio; b) cuál es la modalidad que optan para procesos de formación (virtual, presencial o híbrida) y c) ampliar las opciones en las que el docente señale cuál es la frecuencia y tipo de actividad de autocuidado que realiza, lo cual podría generar propuestas pertinentes para el cuidado de su salud física y mental.
- La baja participación de figuras de apoyo como asesores técnicos pedagógicos y especialistas limito la posibilidad de contrastar las percepciones de quienes cumplen funciones de acompañamiento institucional, si bien, su labor no es frente a grupo, son profesionales encargados de asesorar, acompañar y apoyar a los docentes para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, por

lo que tienen una importante labor de acompañamiento con la comunidad docente.

- La participación docente fue voluntaria y participativa, sin embargo, se desconoce si los docentes que se encuentran laborando en educación especial, indígena o migrante tuvieron la oportunidad de participar, incluso, se puede asegurar que el instrumento no se encontraba en condiciones de ser respondido por algún docente con discapacidad visual o que fuese hablante de una lengua indígena como el náhuatl.
- Finalmente, de manera histórica no se ha visibilizado ni fomentado la inclusión en investigaciones a las modalidades no escolarizadas de organizaciones como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEEA) o el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quienes en muchas ocasiones no cuentan con el perfil profesional en educación, sin embargo, proporcionan servicios educativos comunitarios en poblaciones de alta marginación.

El análisis de las competencias emocionales docentes surge dentro de la Línea de Generación del Conocimiento de Procesos Históricos y Culturales en Educación como una necesidad de visibilizar la atención que requieren quienes han dedicado su vida a la educación. Si bien, los aspectos socioemocionales han estado presente a lo largo de la historia educativa, más allá de visualizarse como una moda, hoy la educación socioemocional se reconoce como una necesidad real y vigente en los espacios escolares, indispensable para favorecer ambientes educativos armoniosos y procesos pedagógicos significativos.

En el largo camino de acompañar, orientar y formar a niñas, niños y adolescentes, los docentes con frecuencia han quedado relegados en los procesos de cuidado físico y mental. La sociedad ha depositado en ellos una de las responsabilidades más significativas: la formación de las nuevas generaciones, incluidos aquellos elementos que les permitan hacer frente a los cambios culturales y sociales de nuestro contexto. En ese sentido, desde la investigación educativa se vuelve fundamental generar conocimiento que permita retribuir a las comunidades

escolares herramientas pertinentes para fortalecer sus prácticas profesionales y consolidar sus competencias socioemocionales.

Si bien los análisis correlacionales realizados en este estudio muestran una relación mínima entre las variables sociodemográficas como edad, sexo y nivel socioeconómico y las competencias socioemocionales, los resultados obtenidos a través de la escala aplicada evidencian que las y los docentes del estado de Morelos presentan un nivel aceptable del desarrollo de dichas competencias. Este resultado puede interpretarse como un reflejo de la voluntad, el compromiso y el interés genuino por la formación socioemocional dentro la comunidad educativa, la cual podría trascender y ampliar su alcance.

Los resultados de esta investigación reafirman la importancia de conocer la influencia de los procesos históricos y culturales en la manera en que se conciben y expresan las emociones en el ámbito escolar y como las competencias emocionales de los docentes son un componente central del quehacer educativo. Además, se invita a continuar generando investigación aplicada que contribuya a diseñar estrategias formativas contextualizadas, capaces de potenciar el bienestar docente y, en consecuencia, el de las comunidades educativas.

La dinámica de mi grupo cambió cuando me di cuenta que yo era la persona que estaba limitando la interacción con mis estudiantes, ellos también tenían mucho que decir y expresar, detrás de los bostezos, el uso de su celular, miradas y silencios, hay historias de vida, hay diferentes formas de aprender y también hay ilusión de que el aula sea un espacio seguro para compartir lo que piensan y sienten, para sentirse acompañados y guiados en su trayectoria escolar; pero para darme cuenta de todo eso, tuve que cambiar la mirada hacía mí, reflexionar sobre mi práctica, analizar mis experiencias y principalmente, dejar de lado el miedo al cambio, evolucionar con ellos y para ellos.

Referencias

- Andreu M., A. & Martínez R., J. P. (2024). Inteligencia emocional y síndrome de *burnout* en el profesorado de Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 46, 195-217.
<https://doi.org/10.15581/004.46.009>
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión Pública (2022) *Nota Metodológica*. AMAI.
https://amai.org/descargas/Nota_Metodologico_NSE_2022_v5.pdf
- Bances, R. (2019). Habilidades Sociales: Una Revisión Teórica del Concepto.
<https://hdl.handle.net/20.500.12802/6098>
- Benítez–Hernández, M. y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144.
<https://www.redalyc.org/journal/5739/573962080013/573962080013.pdf>
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015) *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. & Mateo, J. (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Horsori.
- Brito, A., Vargas, R., Castillo, M. & Berra, E. (2022). La formación socioemocional: una necesidad en los docentes de todos los niveles educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 651-663. <https://doi.org/10.62364/1y1e9p09>
- Carter, K. (1993) *Struggling girl* [Fotografía] *The guardian*.
<https://i.guim.co.uk/img/static/sys-images/Guardian/Pix/pictures/2014/7/29/1406640126780/f089869e-2c47-481b-be03-db976b2ec9e1-1024x768.jpeg?width=1900&dpr=1&s=none&crop=none>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL-UNESCO] (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

- Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México (2023) Salud mental, reporte 2022-2023
<https://consejociudadanomx.org/media/pdf/10/Informe%20Salud%20Mental%20-final-.pdf>
- Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (2024). *La educación en la UNAM en la postpandemia. Panorama a cuatro años*. Secretaría General UNAM. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2025/01/EducacionPostpandemiaUNAM_CEIDE.pdf
- De Cervantes, M. (1605/ 2004) *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Porrúa.
- De Los Heros, M. (2024). *Métodos y técnicas cuantitativas para las ciencias sociales aplicaciones con Excel, SPSS y R*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Delgado-Villalobos, M., & López- Riquelme, G. O. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7 (Edición Especial), 43-74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- Dueñas, B. M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Elías H, J., & González O., A. M. (2019). Formación Docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 4(1), 75-90.
https://www.academia.edu/40006017/Formaci%C3%B3n_Docente_Aportaciones_para_un_Estado_del_Arte_desde_una_Perspectiva_Participativa
- Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. *Revista de Psicología*, 19(2), 319-332.
<https://doi.org/10.18800/psico.200102.006>
- Etesse, M. (2024). *Introducción al análisis de datos cualitativos con Inteligencia Artificial. Guía práctica para usar ChatGPT en la investigación social y educativa*. <https://doi.org/10.18800/9786124355172>

- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Extremera-Pacheco, N., Rey Peña, L., & Pena Garrido, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 65–72. <https://revistas.comillas.edu/padresymaestros/es/article/view/7525/7349>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- García, M. D. R. V., Tobar, F. R. L., Delgado, V. M. V., & Gómez, M. N. M. (2017). Habilidades sociales. *Revista salud y ciencias*, 1(2), 8-15. https://www.academia.edu/download/33131165/Habilidades_sociales_UD01.pdf
- Gardner, H. (1983/2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez-Delgado, Y.S. & Villalobos-Galvis, F.H. (2014) *Competencias para la formulación de un proyecto de investigación. Guía metodológica de proyectos*. INVESTIC para docentes investigadores. San Juan de Pasto: Editorial Universidad de Nariño.
- González Capdevila, O., González Franco, M. & Ruiz Perdomo, J.C. (2012). Consideraciones éticas en los trabajos de investigación pedagógica: un enfoque necesario. *EDUMECENTRO*, 4 (1), 1-5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100001&lng=es&tlng=en
- González Fernández, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- Guevara, Y., Rugerio, J.P., Flores, C., Hermosillo, A., Cárdenas, K. & Corona, A. (2022). Evaluación de habilidades socioemocionales en alumnos mexicanos que

- ingresan a educación primaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 570-585 <https://doi.org/10.62364/y7s9eh07>
- Hernández-Aguirre, A., Cervantes-Arreola, D. I., & Anguiano-Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1611. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>
- Hernández, M., Trejo, Y., & Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Poniéndose al día*, 88-97. <https://doi.org/10.63816/4qsebs84RCD>
- Hernández, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Kaplan, C. (Ed.). (2022). *Emociones, sensibilidades y escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kurtzbart, Ana (2023) *Interrogando a la educación emocional*. HomoSapiens ediciones.
- Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, Última Reforma DOF 01-04-2024. Consultada en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas De Educación*, 15(1), 01–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Maisincho C., (2025) Análisis del uso de inteligencia artificial y ciencia de datos en la optimización de procesos de investigación científica en el nivel académico. *Revista Multidisciplinar Ciencia Y Descubrimiento*, 3(2). <https://doi.org/10.63816/4qsebs84RCD>
- Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve Sinopsis. *Revista de psicología y educación*, 1(1), 35-46. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>

- Monzalvo Curiel, A., Fernández Castillo, K. N., Camacho Amaya, M. Y., & Corral-Frías, N. S. (2019). Validación de una adaptación al Español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9(1), 18–35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- Mora, J. A. & Martín, M. (2007). La Escala de la Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2), 307-313. <https://dialnetunirioja.es/descarga/articulo/2384629.pdf>
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 30-42. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>
- Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención. *Diario Oficial de la Federación* 23 de octubre de 2018. Consultada en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018#gs.tab=0
- Ordoñez Rodríguez, V. Y. (2022). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 35, 80-101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>
- Organización de las Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352.locale=es>

- Organización Mundial de la Salud (2022a) *Salud mental y COVID-19: datos iniciales sobre las repercusiones de la pandemia*.
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/354393/WHO-2019-nCoV-Sci-Brief-Mental-health-2022.1->
- Organización Mundial de la Salud (2022b) *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad*. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/es#129180281>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades sociales y emocionales*, Instituto de Estadística de la UNESCO, París. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- Orts, J. V. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. (Vol. 15). Editorial Graó.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35 (1), 227-232.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (4), 572-580.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Revista Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110.
<https://dialnetunirioja.es/servlet/articulo?codigo=7397950>
- Pank, C., & Acosta, S. (2019). *Educación socioemocional: Un pendiente en la formación docente*. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P886.pdf>
- Pirela, A. L., & Pérez, C. E. (2019). Análisis estadístico en investigaciones positivistas: medidas de tendencia central. *Orbis: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 15(43), 71-81.
<https://dialnetunirioja.es/servlet/articulo?codigo=7065797>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>

- Rivera Campos, A. C. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>
- Ruiz, Espejo M. (2017). Estimación de la desviación estándar. *Estadística española*, 59(192), 37-44. https://www.researchgate.net/profile/Mariano-Ruiz-Espejo/publication/319332721_Estimacion_de_la_desviacion_estandar/links/59a589beaca272895c14495c/Estimacion-de-la-desviacion-estandar.pdf
- Samaniego González, E., Reyes Meza, V., & Álvarez Barbosa, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 38, 57-77.
<https://doi.org/10.21555/rpp.vi38.3095>
- Santana Sánchez, A. Karen. (2024). Violencia escolar y sus manifestaciones en la primaria. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 9(19).
<https://doi.org/10.35600/25008870.2024.19.0302>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2023) *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*.
- Secretaría de Educación Pública (2024a) *Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2024b) *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2023-2024*
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2025) *Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica*.

https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia_nal_de_formacion_continua_2025.pdf

Secretaría de Salud (2023) Comunicado 072. Uso excesivo de dispositivos móviles provoca alteraciones del sueño, advierte especialista.

<https://www.gob.mx/salud/prensa/072-uso-excesivo-de-dispositivos-moviles-provoca-alteraciones-del-sueno-advierte-especialista?idiom=es#:~:text=Explicó%20que%2C%20al%20estar%20expuestos,persona%20dormir%20de%20forma%20adecuada.>

Seelbach-González, A. (2012). Problemas psicosociales en México (1.a ed.). *Tercer Milenio S.C.*

https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Problemas_psicosociales_en_Mexico.pdf

Subsecretaría de Educación Básica (s.f.) *Documento base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para autonomía Curricular ciclo 2018-2019.*

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonomia_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf

Vílchez, J. L. (2020). La dependencia innecesaria en el profesor: resultados de la corrección sistemática sobre el efecto Dunning-Kruger en un contexto educativo. *Transformación*, 16(3), 453-464. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552020000300453&script=sci_arttext

Villalpando, A. G., & Domínguez, R. E. C (2025). Capítulo 5. Retos formativos para los docentes de la nueva escuela mexicana. Transformación educativa: innovación, política y cultura en la formación docente, 60-76. *Red Durango de Investigadores Educativos A. C.*

Vivas García, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2), 0.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educar las emociones*. 2da Edición. https://www.academia.edu/download/40590131/libro_educar_emociones.pdf

Anexos

Anexo 1 Escala de Competencia Socioemocional para Docentes

Adaptación al español por: Alicia Monzalvo Curiel, Karla Nathalia Fernández Castillo, Mitzi Camacho y Nadia Sarai Corral Frías.

| N° | Reactivos |
|-----------------------------------|--|
| Conciencia Social | |
| 1 | Valoro las diferencias individuales y grupales (por ejemplo, culturales, lingüísticas, socioeconómicas, etcétera). |
| 2 | Sé cómo mis expresiones emocionales afectan mis interacciones con mis alumnos. |
| 3 | Me esfuerzo por asegurar que mi instrucción se adecue a la diversidad cultural. |
| 4 | Resuelvo problemas con los estudiantes al presentarse problemas o discusiones |
| 5 | Considero el bienestar de mis estudiantes al tomar decisiones. |
| 6 | La seguridad de mis estudiantes es un factor importante. |
| Relaciones Interpersonales | |
| 7 | Es fácil para mí decirle a la gente cómo me siento. |
| 8 | En situaciones de conflicto puedo negociar soluciones efectivas con los miembros del personal donde laboro. |
| 9 | Presto atención a las emociones de los miembros del personal de mi escuela. |
| 10 | Me siento cómodo hablando con los padres de mis estudiantes. |
| 11 | Los miembros del personal en mi escuela me respetan. |
| 12 | Los miembros del personal buscan mi consejo cuando tienen que resolver un problema personal. |
| Relación Docente-Alumno | |
| 13 | Estoy consciente de cómo se sienten todos mis estudiantes. |
| 14 | Construyo un sentido de comunidad en mi aula. |
| 15 | Tengo una relación cercana con mis estudiantes. |
| 16 | Construyo relaciones positivas con las familias de mis estudiantes. |
| 17 | Puedo entender muy bien cómo se sienten mis estudiantes. |
| 18 | Los estudiantes se acercan a mí cuando tienen problemas. |
| 19 | Es muy difícil para mí construir relaciones con mis estudiantes. |
| Regulación Emocional | |
| 20 | Casi siempre mantengo la calma cuando me molesto con un estudiante. |
| 21 | Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable. |
| 22 | Mantengo la calma cuando me dirijo al mal comportamiento de los estudiantes. |
| 23 | Pienso antes de actuar. |
| 24 | Con frecuencia me molesto en el aula y no entiendo por qué. |
| 25 | Con frecuencia me molesto con los estudiantes cuando me provocan. |

Anexo 2 Directorio de apoyo y orientación emocional

- UAEM - Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSI)

<https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/unidades-academicas/centros-de-investigacion/citpsi/clinica-de-servicios-psicologicos>

- UAEM – Programa de Salud Mental (PROSAME) Facultad de Psicología

Servicio de apoyo psicológico/ evaluación psicológica

https://docs.google.com/forms/d/1jxtXxRihrvfdiIXCEcF4a2xIPN5CQDswm_ic0GzNlo8/viawform?edit_requested=true#response=ACYDBNjLI5OJOec5M3Nq_s_Hn7Jfay_oMtbNMwjC1WggYTVnAgG2qzEiL2FoOhTSutTBS8E

- Servicios de Salud Morelos (SSM)

Puedes comunicarte al 800 911 20 00 y 800 232 23 42 para recibir orientación e información o puedes acudir a tu unidad de salud más cercana

- Línea de la Vida

La línea telefónica 800 911 2000 brinda apoyo emocional y tratamiento para personas que padecen depresión.

Anexo 3 Aviso de confidencialidad

Estimado(a) participante,

Le agradecemos por participar en esta encuesta de investigación educativa. Su colaboración es fundamental para el éxito de este estudio.

Confidencialidad y Privacidad

Protección de datos personales: Los datos que usted proporcione serán tratados de manera confidencial y se utilizarán únicamente con fines de investigación educativa.

Uso exclusivo: Los datos recolectados serán utilizados exclusivamente para los fines de la investigación y no serán compartidos con terceros sin su consentimiento previo, salvo en los casos establecidos por la ley.

Anonimato: Las respuestas a la encuesta serán anónimas, lo que significa que no se asociarán con su identidad de ninguna manera. Los resultados se presentarán de manera agregada y no se podrá identificar a los participantes individualmente.

Voluntariedad: Su participación en esta encuesta es completamente voluntaria.

Consentimiento informado: Al completar y enviar esta encuesta, usted consiente el uso de los datos proporcionados para los fines mencionados en esta investigación.

Si tiene alguna pregunta sobre el tratamiento de sus datos o desea obtener más información sobre este estudio, no dude en ponerse en contacto con los responsables de la investigación. La presente encuesta tiene la finalidad de conocer las habilidades socioemocionales de los docentes y su relación con la formación docente.

Anexo 4 Cuestionario estructurado

| Sección | Preguntas |
|--|--|
| <p>Datos generales del docente.</p> <p>La información que proporcione es totalmente confidencial, no se solicita el nombre del docente ni la clave de su centro de trabajo, la información es meramente estadística y con fines de investigación educativa.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo 2. Edad 3. Nivel educativo en el que labora 4. Función educativa 5. Modalidad 6. Años de servicio educativo 7. Municipio en el que se ubica su escuela 8. ¿En qué institución cursó sus estudios? |
| <p>Datos sociodemográficos</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Pensando en el jefe o jefa de hogar (la persona que aporta mayor cantidad económica al hogar) ¿cuál fue el último año de estudios que aprobó en la escuela? 2. ¿Cuántos baños completos con regadera y W.C. (excusado) hay en su vivienda? 3. ¿Cuántos automóviles o camionetas tienen en su hogar, incluyendo camionetas cerradas, o con cabina o caja? 4. Sin tomar en cuenta la conexión móvil que pudiera tener desde algún celular ¿su hogar cuenta con internet? 5. De todas las personas de 14 años o más que viven en su hogar, ¿cuántas trabajaron en el último mes? 6. En su vivienda, ¿cuántos cuartos se usan para dormir, sin contar pasillos ni baños? |

| Sección | Preguntas |
|---|--|
| <p>Formación continua del docente</p> <p>En los últimos tres años, es decir, después del periodo de pandemia y una vez que se regresó a la "normalidad escolar" (2021), Usted...</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Ha participado en algún curso, taller o diplomado con el objetivo de fortalecer sus habilidades socioemocionales en el quehacer educativo? 2. Si su respuesta fue afirmativa, ¿quién proporcionó el curso, taller o diplomado en el que usted participó? 3. ¿Cuál fue la modalidad del curso, taller o diplomado? 4. ¿Qué información le gustaría conocer sobre las habilidades socioemocionales? 5. ¿Desea agregar alguna necesidad de formación docente específica no contemplada anteriormente? |
| <p>Bienestar del docente</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. En los últimos 6 meses ... ¿cuál ha sido la emoción que más ha prevalecido en su día a día? 2. En los últimos 6 meses ... ¿Ha considerado solicitar apoyo o asesoría profesional para cuidar de tu bienestar emocional? 3. En los últimos 6 meses ... ¿Cuál es el tiempo promedio al día que dedica al uso de dispositivos móviles (teléfono, tableta, computadora) con fines recreativos? 4. Al menos una vez a la semana ¿realiza actividades para relajarse? Por ejemplo, caminar al aire libre, dibujar, pintar, leer, pasear. |

| Sección | Preguntas |
|--|--|
| | <p>5. ¿Le gustaría participar en un programa de formación gratuito sobre habilidades socioemocionales?</p> <p>6. ¿Desea realizar algún comentario, duda u observación?</p> |
| <p>Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional</p> | <p>Conciencia social</p> <p>Relaciones interpersonales</p> <p>Relación docente alumno</p> <p>Regulación emocional</p> |
| <p>Datos de contacto y directorio de servicios de apoyo emocional</p> | |



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

“Evolución Mediante la Educación”



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Las y los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: *Análisis de las competencias socioemocionales en docentes de nivel primaria del estado de Morelos* que presenta la candidata a la Maestría en Investigación Educativa: **Noemi Diego Melgar**, quien realizó su investigación bajo la Dirección del Dr. José Francisco Alanís Jiménez, y la Codirección del Dr. Ulises Delgado Sánchez, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 14 de abril de 2026

| | |
|----------------------|-------------------------------------|
| DIRECTOR(A) DE TESIS | Dr. José Francisco Alanís Jiménez |
| CODIRECTOR | Dr. Ulises Delgado Sánchez |
| LECTOR(A) | Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández |
| LECTOR(A) | Dra. Dení Stincer Gómez |
| LECTOR(A) | Dra. Luz Marina Ibarra Uribe |





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANÓ INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

JOSE FRANCISCO ALANIS JIMENEZ | Fecha:2026-04-14 12:23:11 | FIRMANTE

oHSWuN80j5R2B1JtJ+H3VHR2H13VahqdvIDpx4GRIBBtFhlSsrEjdX7tTmKGkFjJmZctEu3vwo42PUptj5GqiAI567R8l5Y7cl6afPi7dzs46uGSV6TfXAGygDG5JLkvOmyrn8VYH6m
MJdKtKONKT6+DJRPmnzeO7sO7XI8bYHuK2mbp9vEZVx3qvQaW6Tur20mUtlv5EI3Uu8XreOX09tZLbdeCRj33RhD45qy0OY9U6qt1p2jQip8n8PDJERvVCaKFKyeJ11CnazyqXt
fDGukfmcBVVrPoGM7XKKjpAj+oeQTawBOVGyH/Sc7zUhGXzpTJG7dY8+YftH1oyXAFzQ==

OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ | Fecha:2026-04-14 13:20:01 | FIRMANTE

HTBQAA4st3G9+moKwkgG+W/HJt7vXxcEelStlHD+G5p3Xj7s9SKd3Mx6rzpalW79WUtn5BgpeC3w+B9DjwlD0eDlBq10QZWFfEoDgz9cnlDrH/lf2icb6ln0o7udqgXwuBemJg2FfVw
w3WXK0Z/JMjplTOzAwFySAX6sPw+onh4iqDsVRr82gTcO2vC45b7ztpFXyrL1P/rBsYx2uTZV59qlaJzH33z4afNvaAVIJftsuoVR5c2hbUqzEGKlHtdtSC3f3vSzT0X2gOSlpyZgiZeC
E3y3/WZ0fWi3OY8bc0MCASEjzb/UiK18sVglwnYFYNVdX/n+yE1h120u3XNQA==

LUZ MARINA IBARRA URIBE | Fecha:2026-04-14 13:23:19 | FIRMANTE

khVVOw9z+N6UvCF7ANG+eyMY+mAvgs0o0g75a9kOP+btv2oluTgPiTmGGZfRSAlj9aNtTX7TfqnkF9XwmrG93Xc0b5IWDE4BaBPX5LlIM4rydRiuAThNYZM8aGzeq7cp+8OgJ
MvUMQ3o9COvMGlvAesvjP/uOleAwu06U6J7j1oICIBIFqTeS7SvXzJvNWzA+zVmh0+a8CVuv+YvgV3laZXksFXjktZheTCiAVXkurhw89BnfVhcVfkbEqDxm9yCBj2QUy6QSK9PtO
7Os82GKbzzA3TRM8lxKnIBAVsHJM1ZZmAwofPTb+sUZEov+t9zQXliwz8wDKn1XKHTwRAA==

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2026-04-14 20:23:39 | FIRMANTE

kl4oflpqwXbtRcSjiFp6L0DKGNK9hhGHx4U+7McYan0MI7Yw/g1ykWmVbx2B3A5K4oGSaAYiE12hednp4AE21Gw7UMnsO5BTgVcm5jX4NVQejB6Yq239K4DG4FFDy/YluMF8s
fRl10DmkS6pwKIqjAFxP+iV4d25HsloUrQ28N+WfPvdPgk3STgjonQfRfkvFsoGpTedN9nRdZzhAF9vZRVHwEEDRDDBTuHrh/0NfmHbSojPC+1Qljhj7TRJXhG5tHUEDjJmWUqV
rPRvbMT0v2QlvAic3p3nq3n0svFmJQHOMUxpbUrl8DN788POXhqYBPIC/fpiwtGxO5iL+V9xQ==

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2026-04-14 20:52:49 | FIRMANTE

LetG/csgVqu7Hozc51483Lw7jHowg6pHidFyEAJpgryl6lABsKO32lrAcvhynAGvWn4fYs3Jl/ILEd5X6g5EaglJfsVQzIs2a0leuU56dfQq7joL2LnXok9XvVgjp2//tHlHn+PWCsfWz8nXcl5
qBNdX9cXLvQD5zt762KryP4DeX48top0G/7yEZeWTTeJ3F4vePASGAFtnJsbFTH+96te08P5nmKnfmgdGPI9kxfs/juAfp70riq0kxMuOSC1Lp9MJRL+yROdEQFer53k3acUXjk
70s0jrJftBSe3AkJ9E278laz+h9Cg/mKdA2ljmQJlggcrEy9/nxQIOvCQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[u6oa9X0qe](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/03umvuLQHWe7onOGd0W8RcdnLFozQQAA>

