

Análisis de prácticas docentes en los portafolios temáticos en relación con el desarrollo de habilidades socioemocionales

Analysis of teaching practices in thematic portfolios in relation to the development of socioemotional skills

 Karla Irene Martínez Méndez

kmartinezmendez@hotmail.com

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, México

 Ana Edith De la Torre Cárdenas*

atorre@beceneslp.edu.mx

 Arodí Monserrat Díaz Rocha*

mtraarodi@gmail.com

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México

Recepción: 25 de abril de 2024

Aprobación: 6 de agosto de 2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.12.1010>

RESUMEN

El presente es un estudio de tipo cualitativo. La obtención de datos se realizó a través de nueve documentos recepcionales del programa (portafolios temáticos) de la maestría en Educación Primaria y Preescolar de las docentes de tres generaciones. El objetivo principal del estudio fue conocer las prácticas de las docentes que permiten el progreso de habilidades socioemocionales en sus estudiantes y que se reflejan en su documento de titulación. Los resultados muestran que las docentes identifican en la familia el espacio que genera dificultades para el desarrollo socioemocional de sus alumnos; además, se aprecia una relación cercana entre las experiencias de las docentes y el interés por el tema, quienes han reflexionado acerca de su propia práctica y reconocen el desarrollo socioemocional como parte fundamental del proceso educativo, abordándolo en el aula a partir del fomento de habilidades o competencias como el autoconocimiento, identificación de sus emociones, empatía o autorregulación.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, práctica docente, empatía, autoconcepto, autorregulación

ABSTRACT

This is a qualitative study. The data were collected from nine graduation documents (thematic portfolios) of the Master's Degree in Primary and Pre-primary Education of teachers from three generations. The main aim of the study was to learn about the teachers' practices that enable the progress of their students' socio-emotional skills and that are reflected in their final documents. The results show that teachers identify the family as a space that generates difficulties for the socio-emotional development of their students; moreover, there is a close relationship between the experiences of teachers and their interest in the subject, who have reflected on their own practice and recognise socio-emotional development as a fundamental part of the educational process, addressing it in the classroom through the promotion of skills or competences such as self-awareness, identification of their emotions, empathy and self-regulation.

Keywords: socialemotional skills, teaching practice, empathy, self-concept, self-regulation

INTRODUCCIÓN

En la literatura se reconoce que el desarrollo socioemocional es relevante para el buen desempeño académico de los niños. Además, el docente es —sin duda— un actor con un papel destacado en el fomento de habilidades socioemocionales. Cómo promover en los niños habilidades socioemocionales —empatía, autorregulación, autoconocimiento, autoestima, etc.— ha sido una tarea de creciente interés por parte de los maestros.

Justamente, esta investigación recupera del repositorio institucional de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (Becene) nueve documentos recepcionales de los programas de maestría en Educación Primaria y Preescolar de tres generaciones 2018-2020, 2019-2021 y 2020-2022, identificados como portafolios temáticos, y los analiza para conocer las prácticas de las docentes de los programas de maestría que permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes y que se reflejan en su documento de titulación. Con ello se pretende responder ¿cómo promueven el desarrollo socioemocional de sus alumnos las estudiantes de los programas de maestría a partir de las intervenciones que integran su portafolio temático?

La atención a la dimensión socioemocional de los alumnos se constituye, entonces, en uno de los principales retos educativos, con lo que se busca alcanzar una educación integral que permita a los alumnos desarrollar conocimientos y habilidades que les sirvan para resolver situaciones cotidianas. Es posible observar cómo esto se destacaba en los planes y programas de estudio para la educación básica:

Los tiempos actuales demandan enfocar la educación desde una visión humanista, que se coloque en el centro del esfuerzo formativo, tanto a las personas como a las relaciones humanas y al medio en el que habitamos. Ello implica considerar una serie de valores para orientar los contenidos y procedimientos formativos y curriculares de cada contexto y sistema educativo. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017 p. 517)

Se recomienda que las intervenciones refuercen los comportamientos sociales positivos (Peñalva *et al.*, 2020) de manera que los profesores, además de atender al desarrollo de habilidades en áreas como español, matemáticas y ciencias, ahora deberán

orientarse a la consideración del estado emocional de sus estudiantes. Para ello promoverán el diálogo acerca de los estados emocionales y el desarrollo de estrategias que les permitan conducirse de manera más efectiva; es decir: autorregulada, autónoma y segura.

A continuación, se exponen algunos estudios que muestran hallazgos interesantes en torno a habilidades socioemocionales en los niños.

Para la empatía, Garaigordobil y García (2006) realizaron un estudio para conocer la presencia de diferencias vinculadas con la empatía y analizaron las relaciones entre esta, la conducta social, la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social, el autoconcepto, la inteligencia, la capacidad de analizar emociones y la creatividad. En dicho estudio participaron 139 niños de diez a doce años. Los resultados mostraron diferencias de género en empatía con puntuaciones significativamente superiores en las mujeres; resultado que coincide con los estudios de Lasota *et al.* (2020), Gutiérrez-Ruiz *et al.* (2020) y Gómez y Durán (2020).

Respecto al autoconcepto, Aranda y Chávez (2017) llevaron a cabo un estudio para valorar la influencia de ser hijo único y el impacto que puede tener dicha condición sobre su autoconcepto y habilidades. Además, el análisis se contrastó con infantes que tienen hermanos y el lugar que ocupan. Los resultados demostraron que las habilidades sociales no marcaron diferencias significativas entre los niños que son hijos únicos y los que tienen hermanos, sin importar que si son hermanos mayores, de en medio o menores. Con relación al autoconcepto, se identificó una correlación entre la definición del autoconcepto de los hermanos mayores y el de los menores (Chávez *et al.*, 2017). De igual forma, se observó que cada una de las áreas —social, emocional, rendimiento y autopercepción— tiene un mejor desempeño en aquellos que funcionan como los hermanos mayores (Aranda y Chávez, 2017).

Siguiendo con el tema del autoconcepto, se enlista un estudio descriptivo, *ex post facto*, transversal, con un muestreo intencional realizado por Chávez *et al.* (2017) en el que colaboraron 217 niños de ambos sexos y de entre nueve y trece años, todos escolarizados. En este se observó que, al comparar la muestra por sexo, los varones tuvieron puntajes por debajo de las mujeres respecto al autoconcepto físico. Estos resultados contrastaron con los encontrados por Cadena-Duarte y Cardozo (2021) en jóvenes universitarios y por Reynoso *et al.*

(2018) en una muestra de 567 alumnos (279 hombres y 288 mujeres) con edades entre los 14 y 20 años y en el que las mujeres obtuvieron puntuaciones más bajas; lo que resalta la importancia de seguir investigando la relación del género en diversos temas como el maltrato escolar, el desempeño académico, la resiliencia y otros, valorando también la importancia de la intervención del docente (Chávez *et al.*, 2017).

Otra de las habilidades socioemocionales que se identifican como importantes al interior del aula es la autorregulación. Esta, de acuerdo con Goleman (1995), consiste en manejarse correctamente en la dimensión, siendo capaz de cuidarse, dominarse y organizarse de manera adecuada en la vida. Para autores como Montesdeoca y Farfán (2023) se trata de la habilidad de regular y controlar las emociones de manera consciente, adaptativa y equilibrada, sin dejarse llevar por impulsos o reacciones abruptas. Ya desde la primera infancia los niños pueden llegar a manejar, aunque en niveles iniciales, sus emociones, sus conductas y movimientos corporales al enfrentarse a situaciones difíciles que les generan estrés (Quintero *et al.*, 2022; Mujica-Stach, 2023).

Ray (2017), en concomitancia, presentó una intervención en la que se enfocó en promover la autorregulación en niños de 3.º de preescolar que tenían problemas de conducta en el salón de clases. Con apoyo de la maestra de grupo logró identificar a cinco niños que no se podían controlar a lo largo

de las actividades de clase. Gracias al programa desarrollado se logró que la autorregulación no se limitara a lo conductual ni al control externo, sino que se alcanzara la esfera cognoscitiva y afectiva iniciando un proceso de autorregulación en el que los pequeños interiorizaran las reglas de convivencia, su significado y su valor, de modo que la conducta sería gobernada desde dentro y no sostenida por agentes externos al sujeto. El autor afirmó, en el estudio, que el niño se da cuenta de su propia capacidad para controlar su conducta al recibir la aprobación de sus compañeros y sus maestras; esto le permite reflexionar si su comportamiento es adecuado o inadecuado y regular conductas que no podía manejar. Todo ello le ayuda a darse cuenta de su propia competencia para regular su conducta.

El logro de la autorregulación y el andamiaje de este es un avance significativo en el desarrollo del niño, ya que esto le brinda herramientas cognoscitivas, afectivas y conductuales que le permiten ser más flexible y adaptarse mejor a los diversos contextos sociales en los que participa.

En lo referente a las herramientas de medición de habilidades emocionales que han sido aplicadas con éxito en diversos países como Estados Unidos, Canadá, Australia, España y México, Márquez Cervantes y Gaeta González (2017) señalan las siguientes en concordancia con otros autores como Fernández Berrocal y Cabello (2021):

Tabla 1. Herramientas de medición de habilidades emocionales

Herramienta de medición	Año	Autores	Descripción
Trait meta-mood scale (TMMS)	1995	Salovey, P.; Mayer, J. D.; Goldman, S. L.; Turvey, C. y Palfai, T. P.	La escala original es una escala de rasgo que evalúa el metacognoscimiento de los estados emocionales a través de cuarenta y ocho ítems. Específicamente, mide las habilidades para ser conscientes de nuestras propias emociones y nuestra capacidad para regularlas.
Trait meta-mood scale-24 (TMMS-24) Versión española: la escala rasgo de metacognoscimientos sobre estados emocionales (TMMS-24)	1998	Fernández Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; Ramos, N. S. y Ravira, M.	Esta escala es la versión reducida y adaptada a la población española de la TMMS. Contiene tres subescalas con ocho ítems; cada una de ellas contiene: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional.
Multifactor emotional intelligence scale (MEIS)	1999	Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R.	El MEIS fue el primer test diseñado específicamente para medir la inteligencia emocional como una habilidad. Posteriormente, se refinó y mejoró para dar lugar al MSCEIT, que se utiliza con mayor frecuencia en la actualidad. Ambos se basan en un modelo de inteligencia emocional que comprende cuatro habilidades: a) percibir emociones, b) entender emociones, c) manejar emociones y d) utilizar las emociones para la facilitación del pensamiento.

Emotional intelligence test (MSCEIT)	2002	Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R.	El test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) es una prueba basada en habilidades diseñada para medir las cuatro ramas del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey. El MSCEIT se basó en la primera medida de habilidades específicamente diseñada para evaluar la inteligencia emocional, conocida como la escala multifactorial de inteligencia emocional (MEIS). El MSCEIT consta de 141 ítems y toma entre treinta y cuarenta y cinco minutos para completarse. Proporciona quince puntuaciones principales: una puntuación total de IE, dos puntuaciones de área, cuatro puntuaciones de rama y ocho puntuaciones de tareas. Además de estas quince puntuaciones, hay tres suplementarias.
--------------------------------------	------	-------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia con base en Márquez Cervantes y Gaeta González (2017)

La educación socioemocional se ha incluido recientemente en el ámbito formativo en México durante la primera década del siglo XXI, a pesar de que los estudios de inteligencia emocional tienen su auge a finales del siglo XX. Sin embargo, de manera formal queda estipulado su ejercicio y aplicación hasta los últimos años; por ejemplo: en la reforma del modelo educativo de 2017, en la cual se integró como parte del currículo nacional en todos los niveles de educación básica.

Su fundamentación está vinculada a lo establecido en el marco legal de la educación en México, apegado a los principios del artículo 3.º de la Constitución Mexicana (2020), la cual señala:

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por este, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es así como —respetando estas normas jurídicas, dentro de los aprendizajes clave— la fundamentación enuncia:

La Educación Socioemocional se apega al laicismo, ya que se fundamenta en hallazgos de las neurociencias y de las ciencias de la conducta, los cuales han permitido comprobar la influencia de las emociones en el comportamiento y la cognición del ser humano, particularmente en el aprendizaje. (SEP, 2017, p. 518)

Con la intención de atender a las necesidades del mundo actual, en función de la alta incidencia de desescolarización y deserción educativa, se ha intencionado —desde la SEP— una propuesta que busca asegurar el derecho a la educación desde los 0 a los 23 años para todas y todos los mexicanos. Bajo dicho planteamiento surge la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que tiene por propósito la formación integral de niños, niñas y jóvenes mexicanos, garantizando un aprendizaje de excelencia fundado en los principios de inclusión, pluriculturalidad, colaboración y equidad.

La NEM se caracteriza por una mirada integral del contexto y la comunidad; y, con base en ello, atiende los problemas sociales actuales, sobre todo los de las comunidades vulnerables. Entre las problemáticas que atiende se encuentran las relacionadas al desarrollo socioemocional en las niñas, niños y jóvenes. De esta forma, la NEM busca garantizar el bienestar y la prosperidad incluyente.

En este marco, la NEM se fundamenta en varios principios —de los cuales se destaca el respeto a la dignidad humana—, pues remite al trabajo que los maestros deben ejecutar para promover el desarrollo socioemocional de sus alumnos y alumnas, tal como se refleja en las producciones que se recuperaron de los portafolios temáticos.

El principio de respeto a la dignidad humana —en el que se fundamenta la NEM— contribuye al desarrollo integral del individuo, ya que procura que cada uno ejerza plena y responsablemente sus capacidades. Además, toma como base los derechos humanos y considera la igualdad de derecho, trato y oportunidades de todos los individuos. Coloca en el centro a la persona, vista de manera integral, poseedora de una personalidad en construcción y cambio permanente. Estima también el contexto y las relaciones interpersonales como elementos clave para la comprensión de los sujetos y las orientaciones educativas que tomen los profesores en sus aulas. Es decir —de alguna manera—, insta a los profesores a incluir en sus prácticas una visión integral de los estudiantes sin desestimar el desarrollo socioemocional de los mismos:

A través de la NEM se redefine el sistema educativo con el objetivo de cumplir con lo dispuesto en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que estipula que la educación “será integral, educará para la vida, con el objetivo de desarrollar en las personas las capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”, y, además, “se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva”. (SEP, 2017, p. 4)

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente es un estudio cualitativo, que se apega a un método de investigación diseñado para valorar, ponderar e interpretar información que ha sido obtenida a través de entrevistas, diálogos, registros, memorias y otros recursos con el propósito de indagar su significado profundo (Martínez Miguélez, 2006).

El método elegido es el análisis de contenido, el cual —según Bardin (1991)— se refiere al conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que llevan a la obtención de indicadores (cuantitativos o

no) por procedimientos que han sido sistematizados y cuyos objetivos de descripción del contenido de los mensajes permiten la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de los mensajes. Para la puesta en marcha de dicha técnica se consideraron tres momentos: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación (Bardin, 1991).

En el tratamiento documental se advierte un conjunto de operaciones realizadas por el documentalista para transformar las informaciones contenidas en el documento (Ramos y Fernández, 2022).

La obtención de los datos se realizó a través de la selección de documentos recepcionales de los programas de maestría en Educación Primaria y Preescolar, integrando al estudio los portafolios temáticos de docentes de tres generaciones 2018-2020, 2019-2021 y 2020-2022.

Según el documento elaborado por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP, 2016), titulado *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*, este se constituye como:

Una herramienta básica de trabajo para los estudiantes de la maestría cuyo sentido formativo deriva de un complejo proceso de análisis individual y en equipo, mismo que se fortalece con las aportaciones de los lectores externos. Los diversos análisis de la práctica se sustentan en las evidencias (artefactos) que constituyen testimonios de su ejercicio profesional. (p. 11)

Procedimiento

Se revisó el repositorio de la página de la BECENESLP para realizar un análisis preliminar y conocer la cantidad de portafolios que atienden el tema del desarrollo socioemocional de las tres generaciones mencionadas; dando un total de treinta y seis portafolios temáticos, de los cuales se seleccionaron nueve; así como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Portafolios temáticos seleccionados

Nombre	Título	Programa	Generación	Habilidades socioemocionales que refieren dentro del objeto de estudio
Janet	Educación socioemocional: el autoconocimiento en niños de edad preescolar	MEPRE	2018-2020	Autoconocimiento Autorregulación Autoestima
Jessica	Empatía y colaboración: habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia	MEPRE	2018-2020	Autoconocimiento Autorregulación Autoestima
Elizabeth	Estrategias de autorregulación para favorecer la inteligencia emocional en las alumnas de 3.º de primaria	MEPRI	2018-2020	Autorregulación
Ana Carina	La autorregulación emocional a través de la cooperación	MEPRE	2018-2020	Autorregulación
Carmen	El fortalecimiento de la convivencia y la educación inclusiva en preescolar	MEPRE	2018-2020	Autoconocimiento Autorregulación Autoestima Empatía
Mayra Alejandra	El camino hacia el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niños de preescolar	MEPRE	2018-2020	Autoconocimiento Autorregulación Autoestima Empatía
Rosario	Educando las emociones desde el preescolar	MEPRE	2017-2019	Autoconocimiento Autorregulación Perseverancia
Citlali	Desarrollo de las habilidades socioemocionales en la infancia temprana	MEPRE	2017-2019	Autoconocimiento Autorregulación Autoestima Empatía
Mayra	El desarrollo de las habilidades socioemocionales En preescolar	MEPRE	2016-2018	Autoconocimiento Autorregulación Autoestima Empatía Autonomía

Fuente: elaboración propia con base en los portafolios temáticos seleccionados recuperados del repositorio institucional de la Becene

A partir de esta selección se lograron agrupar los datos incluidos en los apartados de contexto temático, ruta metodológica y análisis de la práctica. Las categorías construidas a partir de este análisis son las siguientes: a) actores participantes y su implicación en la problemática y en el desarrollo socioemocional,

b) actividades de aprendizaje para el desarrollo socioemocional, c) generación de conocimiento en relación con el desarrollo socioemocional y d) tipo de evaluación que se empleó para valorar los resultados de las actividades y la retroalimentación que reciben para su propia práctica docente.

Figura 1. Categorías de análisis de contenido.



Fuente: elaboración propia a partir de las categorías construidas

Como parte de las consideraciones éticas del trabajo, se omiten los datos sensibles de las docentes que elaboraron los portafolios, y se les solicitó su consentimiento para incluir sus documentos en el presente estudio.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

Actores participantes y su implicación en la problemática y en el desarrollo socioemocional

Los resultados muestran que las docentes identifican a la familia como el espacio que genera dificultades para el desarrollo socioemocional adecuado en sus alumnos. Tal es el ejemplo que a continuación se presenta:

Una de las preguntas que planteé fue: ¿cómo es el carácter de su hijo(a)? Algunas de sus respuestas fueron las siguientes: “Mi niño es muy berrinchudo cuando no hacemos lo que él dice”, “Es muy tímida no habla con alguien que no conozca”, “Está muy apapachado, maestra; es el más chiquito y sus hermanas lo consienten mucho”, “Es amoroso, pero muy

gritón e impulsivo, llora cuando algo no le gusta”. (Mayra, preescolar)

Es notorio que los padres de familia manifiestan casi en su totalidad que dentro de casa los niños no cuentan con límites, ya que en el hogar no tenían normas y reglas. Esto logra verse reflejado dentro del aula, ya que en ocasiones los alumnos suelen hacer rabietas por cosas que les molestan; por ejemplo: si no obtienen lo que desean, algunos de ellos responden a través del llanto, gritos, golpes a los padres, docentes y, en ocasiones, a sí mismos; lo cual es un área de oportunidad en su autorregulación. (Mayra, preescolar)

Es indiscutible el papel que posee la familia en los niños en relación con su desarrollo socioemocional. Incluso esta puede ser considerada el círculo primordial de la socialización, ya que proporciona las herramientas básicas de acercamiento a la sociedad, la cultura y las normas sociales que le permiten al niño el contacto social básico para desarrollarse e integrarse a la sociedad (López *et al.*, 2021).

Los padres y demás familiares brindan un espacio psicológico estable que permite el desarrollo

emocional necesario para vincularse afectivamente con el mismo y con los otros que le rodean. Esta participación permitirá o limitará al niño y a la niña a desarrollar habilidades socioemocionales eficaces.

En este sentido, Cabrera (2009) señala que la investigación enfocada en la participación de los padres de familia en la vida escolar revela que una implicación activa lleva al desarrollo de una mayor autoestima en los niños, así como una mejora en el rendimiento escolar y relaciones entre padres e hijos más estables. Todo ello posibilita actitudes más positivas de los padres con respecto a la escuela.

La maestra Citlali identificó la sobreprotección como un factor que dificulta el desarrollo socioemocional sano en sus alumnos y propicia conflictos al interior del aula. Es común que los padres sobreprotejan a sus hijos para aliviar la carga de los pequeños, lo que reduce la promoción de su independencia; la cual es un factor primordial para la adquisición de responsabilidad y de habilidades de convivencia social (González *et al.*, 2013 en Villavicencio *et al.*, 2018). Esto motivó a la docente a atender el tema del desarrollo socioemocional en su documento de portafolio:

Al momento de llevar a cabo las entrevistas con madres y padres de familia, comentan, en su gran mayoría, concebir a los alumnos del primer grado no como niños listos para asistir al jardín de niños, sino como “niños chiquitos” a los cuales se les debe dar todo aquello que pidan para que no lloren, dejarlos hacer en casa lo que ellos quieran por tratarse de los miembros de la familia más pequeños. Este aspecto es de gran influencia, porque al llegar al preescolar se comportan como en casa, si no pasa lo que ellos quieren, al momento muestran emociones como el enojo y se muestran agresivos. (Citlali, preescolar)

Otro de los motivos que llevaron a elegir intervenir sobre el tema del desarrollo emocional corresponde a actitudes negativas como comportarse de manera agresiva con sus compañeros:

Otro aspecto que podría influir es el papel que tienen, en la comunidad, los hombres, ya que estos representan la cabeza de la familia y quienes trabajan y llevan dinero a casa. Esta situación ha llevado a los padres de familia a querer que sus hijos reproduzcan tales acciones y actitudes y en

ocasiones comentan a los niños que, en la escuela, por ser hombres, no tienen que dejarse de nadie y mucho menos de las niñas. (Citlali, preescolar)

Además, la docente identifica que las madres de familia propician actitudes egoístas que muestran la falta de empatía con sus compañeros:

Por su parte las madres de familia hacen comentarios como “no prestes tus colores porque se te pierden” o “no compartas materiales porque son tuyos”. Estos comentarios de los padres de familia predisponen a que el niño actúe desde muy pequeño con base en actitudes negativas y que para nada propician el favorecimiento de las relaciones positivas entre sí. (Citlali, preescolar)

Actividades de aprendizaje para el desarrollo socioemocional

A partir de la lectura de los portafolios es posible apreciar una relación cercana entre las experiencias narradas por las maestras y el interés por el tema del desarrollo socioemocional. Se puede observar también que la selección de estrategias y el diseño de actividades están influidos por estas. Aquí se rescatan algunas de las expresiones de los profesores con relación a lo mencionado:

En el año 2018, frente a dificultades —en mi expresar: inseguridades, baja autoestima, y la persistencia de depresión, al llorar sin identificar el porqué— acudí a terapia psicológica de la cual adquirí herramientas como la adquisición de competencias socioemocionales, como autococonocimiento y autoestima, necesarias para desenvolverme, dejar de ser codependiente, quitar la carga emocional de culpa. (Carmen, preescolar)

Otra de las condiciones que influyeron en el descubrimiento de mi identidad docente y que tienen que ver con mi temática de habilidades socioemocionales fue la profesión de mi papá (militar). De ahí la educación tan rígida que nos brindó, su autoritarismo, las grandes experiencias que vivió con sus maestros, las enseñanzas que le dejaron cada uno de ellos y que las expresaba mostrando un semblante de alegría. (Reyna, preescolar)

Recuerdo que los maestros de otros salones les decían a sus alumnos que yo no era buena influencia para ellos, aunque por mis compañeros nunca fui rechazada por los maestros si me sentía así, aunque nunca demostré darle tanta importancia a eso. En esta etapa de mi formación académica el rechazo por parte de los adultos fue muy marcado. En ocasiones no quería participar en las actividades y, cuando lo hacía, recuerdo que era de forma efusiva que daba pie al descontrol y a la falta de autorregulación; ahora que lo veo y trato de explicarlo. Las etiquetas negativas pueden llegar a tener un efecto en la construcción de la identidad de un sujeto, en este caso una niña pequeña. (Ana Carina, preescolar)

En estas narrativas se aprecia cómo las experiencias en relación con la falta de habilidades socioemocionales representaron un elemento importante en su proceso formativo; lo que ahora, en su función docente, se constituye como una necesidad de sus alumnos. De igual manera, se puede ver cómo la selección de las estrategias y el diseño de las actividades tienen relación con las experiencias individuales y familiares que se encuentran en uno de los apartados del portafolio.

Así, se aprecia que lo que motivó sus intervenciones se vincula con las experiencias, reflejándose en su quehacer docente a través del desarrollo de las habilidades socioemocionales de sus alumnos. Todo ello debe darse a partir del reconocimiento de las áreas de oportunidad que ellas reconocen en su persona y que se refleja en la búsqueda de ambientes armónicos y propicios para la estimulación de estas competencias; además, que favorezca no solo su aprendizaje ni solamente su desarrollo integral, sino que les permita relacionarse mejor con los otros y lograr una mejor convivencia. Esto se aprecia en las narrativas de las profesoras:

[...] dejar algo bueno en cada uno de los niños y niñas que estén bajo mi responsabilidad, saber ser empática y verme reflejada en cada uno de ellos, pues no quiero trabajar rechazando o etiquetando negativamente a alguien o haciéndole creer que no es capaz de realizar grandes cosas, porque la realidad es que pueden, solo requieren el apoyo adecuado para focalizar toda esa energía que tienen por el simple hecho de ser niños a actividades que sean de su interés, que tengan un propósito pedagógico y que apoyen a su

formación de habilidades, actitudes y conocimientos para desarrollar competencias aptas para la vida en sociedad. (Ana Carina, preescolar)

Fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos para que puedan relacionarse con otros de su edad y que respondan de manera pacífica a situaciones de conflicto a través de distintas experiencias donde prevalezca el diálogo y la convivencia. (Reyna, preescolar)

Respecto al diseño de las actividades, se encontró que este responde a un enfoque flexible (Delgado *et al.*, 2023) de tipo socioconstructivista, el cual —de acuerdo con lo descrito por Gutiérrez *et al.* (2011)— resalta que la clave para el aprendizaje no está en los contenidos que se seleccionan o en los procesos en sí mismos, sino en instaurar relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo contenido y los elementos presentes en la estructura cognitiva del estudiante. Por lo que, para la planificación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, habría que considerar el estado inicial del estudiante en todos los aspectos; esto con el propósito de establecer las diferencias entre lo que es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que puede hacer y aprender con ayuda de otros, ya sea por observación, guía, trabajo colaborativo o construcción conjunta.

Dicho enfoque se aprecia con claridad en la construcción de los portafolios temáticos. Los profesores realizan un diagnóstico de las necesidades de sus estudiantes para tomar elementos para el diseño y organización de sus intervenciones. Después, evalúan al final de cada intervención para establecer una relación sustantiva entre la actividad previa y la siguiente. Esto permite fortalecer cada diseño e intervención focalizada a la problemática.

Sobre el diseño y organización de las actividades, se puede observar que los profesores han estructurado sus intervenciones a partir de habilidades o competencias que permiten el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. A partir del diagnóstico y la revisión teórica definen las habilidades o competencias que deben ser desarrolladas necesariamente en sus alumnos, y atienden a estas en sus intervenciones. De las habilidades trabajadas en las intervenciones se destacan aquellas que hacen referencia al autoconocimiento, a la identificación de las emociones, la autorregulación, la empatía, entre otras.

También se aprecia que los profesores lograron identificar aquellas habilidades más significativas en la etapa de desarrollo de sus alumnos, logrando focalizar sus intervenciones a competencias específicas para el preescolar y primaria.

Las profesoras de preescolar se enfocaron en las competencias más básicas, sobre las cuales se podrán desarrollar las competencias posteriores como el autoconocimiento y la empatía. Trabajaron, de inicio, con el reconocimiento de las emociones para después dar lugar a la interpretación de las emociones de los otros, buscando desarrollar en ellos la empatía. Las actividades diseñadas promueven la interacción con compañeros, el diálogo y la construcción colectiva de saberes y se articulan a los contenidos curriculares presentes en el plan y programa de la secretaría de educación. En la mayoría de los casos se aprecia una transversalidad con las asignaturas de lengua y matemáticas.

Para el nivel de primaria, aunque inicialmente también se trabajaba el reconocimiento de emociones, solo se diseñaba una o dos actividades vinculadas a esta competencia. Por ello, se enfocaron en trabajar la autorregulación y la empatía para dirigirlo a la convivencia.

Generación de conocimiento en relación con el desarrollo socioemocional

Las experiencias de intervención han llevado a las profesoras a reflexionar acerca de su propia práctica y de las situaciones de clase; considerando al desarrollo socioemocional parte fundamental del proceso educativo. Comprendieron, por otro lado, que la forma más adecuada para abordarlo en el aula es a partir del fomento de habilidades o competencias como el autoconocimiento, identificación de sus emociones, empatía o autorregulación. Por esta razón, estas competencias deberán trabajarse desde actividades que promuevan el diálogo con sus pares, así como el trabajo colaborativo. Para ello emplearon estrategias lúdicas. Esto se aprecia en las siguientes narrativas:

Como docente [...] deseo que mediante el proceso de enseñanza los menores comiencen a desarrollar habilidades socioemocionales, debido a que con ellas tendrá la inteligencia emocional de afrontar las situaciones que se le presenten, reconociendo sus habilidades e identificando de cuáles valerse en el momento, teniendo seguridad

en sí mismo, con autonomía y siendo capaz de regular sus impulsos; además de ser capaz de desenvolverse socialmente de modo eficaz. (Carmen, preescolar)

De igual forma, a través de la confrontación de mis ideas fue un aspecto muy valioso para la construcción de este conocimiento pedagógico, ya que al escuchar a mi equipo de cotutoría y tutora, la indagación y búsqueda de información, así como mis esquemas como profesora y estudiante de la maestría, evolucionaron. Logré reestructurar mis concepciones a partir de sus aportaciones, ideas y retroalimentación y me hicieron saber los aspectos de mi práctica que estaban débiles y que no me daba cuenta, así como mis aciertos y lo que debería de permanecer en mi actuar. (Reyna, preescolar)

La autorregulación es una de las áreas de oportunidad en los alumnos e implica un reto emocional y cognitivo, de tal manera que pongan en práctica las técnicas aprendidas. Todo esto es importante para mi tema de investigación, porque doy a conocer las actividades que resultan relevantes para el aprendizaje de las habilidades socioemocionales. (Reyna, preescolar)

Al realizar esta actividad pude reflexionar sobre la importancia de considerar los diversos aspectos que permiten el desarrollo de una buena práctica como la coherencia entre la actividad y el aprendizaje esperado seleccionado, la función del material didáctico, la relación e interacción de los alumnos entre ellos y el docente, la participación de los alumnos, la motivación para que los niños participen, involucrar a los alumnos menos participativos y sobre todo la importancia del trabajo de cotutoría para identificar aquello que muchas veces dejamos pasar. (Elizabeth, primaria)

Un pilar indispensable dentro de mis intervenciones es la concientización y sensibilización emocional de la diversidad del alumnado que existe dentro de la institución escolar, lo cual me permite visualizarme como una docente que presta atención a cada una de las características de sus alumnos. (Mayra, preescolar)

Las opiniones de las docentes resaltan la importancia crucial del desarrollo de habilidades

socioemocionales en los estudiantes, comenzando desde una edad temprana. Estas habilidades no solo fomentan la inteligencia emocional necesaria para enfrentar diversas situaciones, sino que también promueven la autoconfianza, la autonomía y la capacidad de autorregulación. Este enfoque integral en la educación socioemocional permite a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva y manejar sus impulsos, lo cual es fundamental para su éxito a largo plazo dentro y fuera del entorno escolar.

Además, las reflexiones de Reyna y Elizabeth subrayan la importancia del proceso colaborativo y la retroalimentación en la mejora de las prácticas pedagógicas. Reyna menciona cómo la confrontación de ideas con sus colegas y tutores le permitió reestructurar sus concepciones pedagógicas y reconocer áreas de oportunidad en su práctica. Elizabeth enfatiza la necesidad de considerar diversos aspectos para desarrollar una buena práctica educativa como la coherencia entre actividades y objetivos de aprendizaje, la función del material didáctico y la interacción entre alumnos y docentes. Mayra, por su lado, añade que la sensibilización emocional hacia la diversidad del alumnado es un pilar indispensable, dado que cubre las características individuales de cada estudiante. En conjunto, estas perspectivas destacan la importancia de un enfoque reflexivo, colaborativo y adaptativo en la enseñanza por parte del docente para promover el desarrollo socioemocional y mejorar la calidad educativa.

Esta premisa se encuentra en las posturas de Reina y Oliva (2015) para quienes resulta fundamental que el docente llegue a constituirse en un modelo de afrontamiento emocional —demostrando habilidades empáticas— y para la resolución reflexiva de los conflictos interpersonales; siendo así una fuente de aprendizaje para sus alumnos.

CONCLUSIONES

El desarrollo socioemocional de los niños es un proceso fundamental en su crecimiento integral, el cual está influenciado por la interacción con sus padres y docentes. A lo largo de este trabajo se ha explorado cómo la mirada y actitudes de los padres hacia sus hijos pueden moldear su autoconcepto y habilidades socioemocionales, así como el papel esencial que desempeñan los docentes en este aspecto mediante el diseño de clases que favorezcan dicho desarrollo.

De esta manera, se reconoce que el papel de los padres en el desarrollo socioemocional de sus hijos es

insustituible. La calidad de la relación padre-hijo —caracterizada por el afecto, la comunicación abierta y el apoyo emocional— impacta en el autoconcepto del niño y en su capacidad para regular sus emociones y relacionarse con los demás. Los padres deben ser conscientes del poder de su mirada y actitudes hacia sus hijos, ya que estas influyen en la construcción de su identidad y en su bienestar emocional.

Por su parte, los docentes desempeñan también un rol fundamental en el desarrollo socioemocional de los alumnos, no solo a través de la transmisión de conocimientos académicos, sino mediante la creación de un entorno seguro y estimulante donde puedan desarrollar sus habilidades sociales y emocionales. El diseño de clases inclusivas —que fomenten la colaboración, empatía y resolución de conflictos— es esencial para cultivar un ambiente propicio para el crecimiento integral de los alumnos.

En este marco, para promover el desarrollo socioemocional en sus aulas, las docentes que cursan las maestrías en la Becene han implementado diversas estrategias pedagógicas. Entre estas se incluyen actividades de aprendizaje cooperativo, juegos de roles para practicar habilidades sociales, círculos de discusión para expresar emociones y opiniones y prácticas diversas que promueven la autorregulación emocional. Todo ello para que los docentes modelen comportamientos socioemocionales positivos y brinden retroalimentación constructiva que tribute al crecimiento personal de los estudiantes.

Es por ello que resulta necesario que los docentes reconozcan sus recursos socioemocionales y realicen una reflexión continua sobre su práctica pedagógica, lo que se promueve desde la metodología del portafolio temático. Dichos aspectos son clave para el desarrollo socioemocional de los alumnos. Al cultivar su propia inteligencia emocional y habilidades interpersonales, los docentes pueden convertirse en modelos a seguir para sus alumnos y crear un ambiente en el que se valore la empatía, la colaboración y el respeto mutuo.

En resumen, los padres y docentes desempeñan roles complementarios —pero cruciales— en el desarrollo socioemocional de los niños. Al reconocer la importancia de su influencia y adoptar prácticas que fomenten el crecimiento integral de los estudiantes, se puede contribuir a la formación de individuos emocionalmente inteligentes y capaces de enfrentar los desafíos de la vida con resiliencia y bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, C. y Chávez, L. (2017). Autoconcepto y habilidades sociales en niños como hijos únicos y niños con hermanos. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(5), 38-44. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/64>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Basurto, S., Moreira, J., Velásquez, A. y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>
- Bazán, J. (2017). Autorregulación en preescolares con problemas de conducta. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 14(10), 1-10 <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2458.pdf>
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado San Luis Potosí [BECENESLP]. (2016). *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático*. S.e. https://drive.google.com/file/d/150kgkIfzz9Vd4c_ZUD6Z7nJ-iaHmrbG4/view
- Berrocal, F., González, R. y Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980739>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-9. <https://n9.cl/vv14>
- Cadena-Duarte, L. y Cardozo, L. (2021). Percepción del autoconcepto físico en estudiantes universitarios en tiempos de confinamiento por COVID-19. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(3), 48-61. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/443591/310211>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (2020). Artículo 3.º (México).
- Chávez, A., Correa, F., Klein, A., Macías, L., Cardoso, K. y Acosta, I. (2017). Sintomatología depresiva, ideación suicida y autoconcepto en una muestra de niños mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 501-514. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v35n3/1794-4724-apl-35-03-00501.pdf>
- Chávez, N., Cuapio, V., Gil, C. y Pérez, P. (2017). Factores asociados al autoconcepto y al alto rendimiento académico: estudio de caso con niños. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3(5), 16-23 <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/58/178>
- Delgado, A., Ángeles, J. y Sánchez, A. (2023). Flexibilidad académica en la educación en diseño. En A. Delgado, J. Ángeles y A. Sánchez (Coords.), *Transformaciones y retos* (pp. 137-188). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. <https://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/9725>
- Del Torto, D. (15 de abril de 2019). *La construcción de la subjetividad en el espacio escolar*. S.e.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Duckworth, A., Spinrad, T. y Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental psychology*, 50(5), 13-31. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3610789/>
- Fernández Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La Inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1(1), 31-46. <https://riieb.iberomx.com/index.php/riieb/article/view/5>
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718203.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, A. y Durán, N. (2020). Motivaciones prosociales, empatía y diferencias de género en adolescentes víctimas del conflicto armado e infractores de la ley. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (18), 69-90. <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/12771>
- Gutiérrez, M., Buritica, O. y Rodríguez, Z. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica Pereira. <https://n9.cl/88dux>

- Gutiérrez-Ruiz, N., Carboneros, M., Deliautaite, K., Vegara-Ferri, J. y López-Gullón, J. (2020). Evaluación de la competencia autopercibida del maestro de educación física en centros educativos de la región de Murcia. *Trances: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12, 792-814. https://fb39c223-56a9-4ed3-91f4-073579bde094.filesusr.com/ugd/fa6be1_435c8175a819432d8cff1b730cbb7283.pdf
- Lasota, A., Tomaszek, K. y Bosacki, S. (2020). Empatía, resiliencia y gratitud: ¿hay diferencias de género? *Anales de Psicología*, 36(3), 521-532. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/391541>
- López, M., Armenta, C., Gómez, M. y Puerto, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-70. <https://rieib.iberu.mx/index.php/rieib/article/view/14>
- Márquez Cervantes, M. y Gaeta González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/232941>
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Montesdeoca, J. y Farfán, O. (2023). Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial. *MQRInvestigar*, 7(3), 3609-3634. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/636>
- Mujica-Stach, A. (2023). Primera infancia en América Latina: manejo de las emociones e interacciones de collided en pospandemia. *ReHuSo*, 8(2), 89-105. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v8i2.5843>
- Nagaoka, J., Farrington, C., Ehrlich, S., Johnson, D., Dickson, S., Heath, R. y Mayo, A. (2014). *A framework for developing young adult success in the 21st century*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Pacheco, N. y Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2887>
- Peñalva, A., Vega, M. y López, J. (2020). Habilidades sociales en alumnado de 8 a 12 años: perfil diferencial en función del sexo. *Sociedad Española de Pedagogía*, 72(1), 103-116. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/71503>
- Quintero, J., Álvarez, P. y Restrepo, S. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *Habilidades en preescolares*. *Journal of Neuroeducation*, 2(2), 163-166. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/37387>
- Ray, J. (2017). *Autorregulación en preescolares con problemas de conducta*. [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí, México.
- Reina, M. y Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359. <https://n9.cl/5360s>
- Reynoso O., Caldera J., De la Torre, V., Martínez, A. y Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato: un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 100-119. <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/207/256>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública. <https://n9.cl/7h2s6k>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://n9.cl/ejdud>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (s. f.). *Práctica y colaboración ciudadana. Ámbito de la formación socioemocional. Progresiones de aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2023/docs/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Socioemocionales%20PCC.pdf
- Villavicencio, C., Romero, M., Criollo, M. y Peñalosa, W. (2018). Discapacidad y familia: desgaste emocional. *ACADEMO*, 5(1), 89-98. <http://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v5n1/2414-8938-academo-5-01-00089.pdf>