

# Transdigital<sup>®</sup>

revista científica



Vol. 5 Núm. 9.

Enero - junio 2024.

Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S. C.  
ISSN: 2683-328X

# Transdigital<sup>®</sup>

revista científica

*Transdigital* es una publicación semestral bajo el modelo de publicación continua y es editada por la Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S.C.

Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. C.P. 76230, Querétaro, México. Tel. (442) 301-3238, [www.revista-transdigital.org](http://www.revista-transdigital.org), [aescudero@revista-transdigital.org](mailto:aescudero@revista-transdigital.org). Editor en jefe: Alexandro Escudero-Nahón (ORCID 0000-0001-8245-0838). Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-020912091600-102, ISSN 2683-328X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (México). Responsable de la última actualización: Editor en jefe: Dr. Alexandro Escudero-Nahón.

Hasta ahora, la revista ha sido indizada en: *Latindex*, *DOAJ*, *ERIHPLUS*, *REDIB*, *EuroPub*, *LivRe*, *AURA*, *DRJI*, *BASE*, *MIAR*, *Index Copernicus*, *OpenAire-Explore*, *Google Scholar*, *ROAD*, *Sherpa Romeo*, *WorldCat*, *CiteFactor*, *Dimensions* y *Eurasian Scientific Journal Index*.

Todos los artículos en la revista *Transdigital* están licenciados bajo Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente. La persona licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia. Lo anterior, bajo los siguientes términos: Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

ISSN INTERNATIONAL  
STANDARD  
SERIAL  
NUMBER  
INTERNATIONAL CENTRE

latindex  
catálogo

DOAJ

ERIHPLUS  
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE  
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

REDIB  
Red Iberoamericana  
de Innovación y Conocimiento Científico

EuroPub  
Directory of Academic and Scientific Journals

LivRe  
Revistas de libre acceso

AURA

DRJI  
Directory of Research  
Journals Indexing

Academic  
Resource  
Index  
ResearchBib

BASE  
Bielefeld Academic Search Engine

MIAR  
Matriz de Información para el  
Análisis de Revistas

INDEX COPERNICUS  
INTERNATIONAL

OpenAIRE  
EXPLORE

Google  
Scholar

refseek\*

ROAD  
DIRECTORY  
OF OPEN ACCESS  
SCHOLARSHIP  
RESOURCES

Sherpa Romeo

WorldCat\*

CiteFactor  
Academic Scientific Journals

Dimensions

ESJI  
Eurasian  
Scientific  
Journal  
Index  
[www.ESJIndex.org](http://www.ESJIndex.org)

Percepción de habilidades socioemocionales  
en docentes de educación primaria en México  
durante la pandemia por COVID-19:  
Hacia la consciencia en la integralidad

Perception of socio-emotional skills in primary  
education teachers in Mexico during the  
COVID-19 pandemic:  
Towards comprehensive awareness



**Alberto Castro Valles\***

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México  
ORCID: 0000-0001-6589-0073



**Juan Dionicio Martínez Hernández**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México  
ORCID: 0000-0001-9710-5965



**María de Lourdes Rivas Vigil**

Secretaría de Educación Pública, México  
ORCID: 0000-0001-5467-9432

Sección: Artículo de investigación

Autor de correspondencia\*

Fecha de recepción: 08/09/2023

Fecha de aceptación: 05/05/2024

## Percepción de habilidades socioemocionales en docentes de educación primaria en México durante la pandemia por COVID-19: Hacia la consciencia en la integralidad

### Perception of socio-emotional skills in primary education teachers in Mexico during the COVID-19 pandemic: Towards comprehensive awareness

#### Resumen

Se analizó la percepción de los docentes sobre sus habilidades socioemocionales en su práctica profesional tomando en cuenta el proyecto de integralidad de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en educación primaria durante la pandemia por COVID-19. En México, la NEM enfatiza que la educación debe ser inclusiva e integral tomando en cuenta los derechos humanos y la perspectiva de género para cumplir lo establecido en el tercer artículo constitucional del 2019. Durante la pandemia se generaron estrategias educativas nacionales que permitieran resguardar la salud de los estudiantes por medio de las tecnologías de comunicación. Este estudio utilizó un método cualitativo de enfoque interpretativo a través de tres grupos de enfoque con ocho docentes de tres centros educativos públicos de educación primaria. Se identificó que la adaptación del proyecto educativo nacional permite la visibilización de habilidades socioemocionales en proyectos didácticos para generar aprendizajes integrales. Por otro lado, la falta de capacitación formativa limita las estrategias de los docentes al momento de posibilitar aprendizajes que consideren el contexto y los factores de autocontrol socioemocional dentro del aula.

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, docentes, educación, primaria

#### Abstract

The teachers' perception of their socio-emotional skills in their professional practice was analyzed considering the comprehensiveness project of the New Mexican School (NME) in primary education during the COVID-19 pandemic. In Mexico, the NME emphasizes that education must be inclusive and comprehensive, considering human rights and the gender perspective to comply with the provisions of the third constitutional article of 2019. During the pandemic, national educational strategies were generated to protect health. of students through communication technologies. This study used a qualitative method of interpretive approach through three focus groups with eight teachers from three public primary schools. It was identified that the adaptation of the national educational project allows the visibility of socio-emotional skills in didactic projects to generate comprehensive learning. On the other hand, the lack of formative training limits teachers' strategies when enabling learning that considers the context and socio-emotional self-control factors within the classroom.

**Keywords:** socioemotional skills, teachers, education, elementary school

## 1. Introducción

La educación formal trata de explicar la concurrencia de múltiples factores dentro de la práctica docente. Esta tiene como objetivo ajustar la individualidad y la colectividad dentro de las aulas, pero sin reducir la educación a la adquisición de información memorística o al desarrollo de habilidades prácticas establecidas en modelos educativos gubernamentales. Desde su creación, la educación básica en México se ha enfocado al desarrollo cognoscitivo de los alumnos. Este se enfoca en la adquisición de conocimientos informativos organizados en los planes y programas nacionales a partir de modelos educativos convencionales para reproducir la cultura (Apple, 1997; Bourdieu & Passeron, 1970). La transmisión unidireccional de información se ejerció con habilidades discursivas verbales y aplicación de estrategias punitivas en el aula (Freire, 2005; Popkewitz, 1990).

A finales del siglo XX, se enfatizó el desarrollo de habilidades prácticas en los aprendices con orientación al mercado laboral con modelos de formación en competencias educativas (Gil Antón, 1999). A través del ejercicio profesional docente, se aplicaron estrategias de modernidad como tecnología educativa, sistematización documental de aprendizajes prácticos y evaluación de la calidad. Se buscó mejorar los imperativos empresariales institucionalizados, así como las visiones de estandarización y homogenización en las prácticas educativas (Acosta Silva, 2000; Silva Montes, 2009). Se recrearon roles para facilitar la práctica docente con planificaciones y evidencias de evaluación del aprendizaje. Sin embargo, no se consideró la diversidad y la heterogeneidad de las prácticas educativas según los saberes socioculturales (Castro Valles, 2015; Barrón, 2000).

Actualmente, se busca desarrollar de manera integral al ser humano por medio de facultades cognitivas, prácticas, físicas y socioemocionales. Esto representa un reto para los casi dos millones de docentes en servicio de educación básica en 270,000 escuelas con financiamiento del gobierno federal registradas el año 2023. Estas escuelas mantienen una educación pública gratuita, inclusiva, igualitaria y propician acciones de vinculación escuela-comunidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). De acuerdo con Aizpuru Cruces (2008), la integralidad requiere fomentar un proceso de aprendizaje que implique el desarrollo emocional, social y moral a partir del cognoscitivo. En el pasado, los diseños institucionales fueron emprendidos por los expertos en ciencias educativas y posiciones políticas estratégicas. No obstante, en recientes décadas, el aprendizaje integral se ha enfocado a partir de la interacción social dinámica de los actores educativos con participación del profesorado, padres de familia y expertos.

Las condiciones socioeconómicas de los educandos se toman en cuenta durante el aprendizaje en un contexto determinado (Hargreaves, 1996). Por esta razón, se han creado codiseños institucionales reflexivos y colectivizados debido a los pocos estudios con un consenso teórico sobre habilidades o competencias socioemocionales docentes de nivel escolar (Lozano-Peña et al., 2022). Los especialistas y los profesores deben fomentar la integralidad, mediante la activación de recursos de reflexividad y creatividad en el ejercicio de la autonomía profesional (SEP, 2022). La reflexividad del profesorado es un reto importante, pues la resistencia al cambio implica reinventar el significado del rol docente (Patiño Domínguez, 2017; Schon, 1992).

México es responsable del servicio educativo debido al Artículo 3ro. Constitucional. Este menciona que el gobierno está obligado a ofrecer educación integral a todas las personas desde su nacimiento hasta los 23 años.

La enseñanza se basa en valores como la honestidad, igualdad, equidad, y orientada a transformar la sociedad con perspectiva humanista (SEP, 2019). A los docentes se les debe de reconocer como agentes de transformación social después de haber sido considerados como oficiales semi profesionales al servicio del estado. Estos eran susceptibles a evaluaciones, auditorías y castigos con la anterior reforma educativa mexicana establecida por administración federal 2013-2018 (Ornelas, 2013).

## 1.1. Educación a distancia por condición de salud pública

En un contexto de transformación política y socioeconómica, la Secretaría de Salud de México (SS), consideró recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para prevenir los contagios del virus SARS CoV-2, que ocasionó la enfermedad de la COVID-19 durante la pandemia (SS, 2021). Estas medidas se caracterizaron por el distanciamiento social. Los mexicanos interactuaron en el espacio familiar cerrado mediante herramientas del Internet a través de clases remotas y estrategias de televisión abierta. Sin embargo, el aspecto socioemocional fue difícil de considerar durante el trabajo didáctico con medios electrónicos (Cotino Hueso, 2020). El rol docente regresó a la transmisión de saberes unidireccionales con didáctica facilitadora de estrategias de validación de clases remotas y entregables educativos para conformar los portafolios docentes. Durante este periodo no se consideraron las habilidades socioemocionales de los estudiantes ni las habilidades reflexivas o socioemocionales de los docentes.

El espacio del aula fue reconocido como un ambiente virtual y se intentaron reproducir actividades cotidianas como si fuera espacio físico áulico, pero sin el contacto presencial entre actores educativos. Esta condición de desinstitucionalización y falta de socialización trastocó los procesos socioemocionales de aprendizaje al disminuir el trabajo en equipo y el intercambio de opiniones cara a cara. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa ([INEEd], 2018) identificó que la interacción con pares es necesaria para desarrollar nuevos conocimientos y habilidades. Arcos Velázquez (2018) afirmó que la zona de desarrollo proximal se determina al momento que el infante necesita un adulto para poder solucionar algo que no podría hacer solo, brindando un nuevo conocimiento de manera consciente. El periodo pandémico en México se caracterizó por la disminución del desarrollo socioemocional en las actividades de aprendizaje.

## 1.2. Habilidades socioemocionales y humanismo

Las habilidades socioemocionales se enfocan en la expresión de experiencias y sentimientos con asertividad, respeto y armonía. Esto mantiene la convivencia colectiva y la autoestima personal, sin dañar a otras personas (Alomoto Chancusig & Ordóñez Morocho, 2021). La toma de decisiones por medio de una elección racional y reflexiva entre un conjunto de alternativas con base en criterios de costo-beneficio es otra característica de las habilidades socioemocionales (Hernández Zavala et al., 2018). Las habilidades socioemocionales de los docentes se enfocan en la comunicación asertiva y empática para generar ambientes de convivencia y paz

(Okonofua et al., 2016). El manejo de estrategias de afrontamiento con los estudiantes permite consolidar una cultura de paz (Lauritzen, 2016).

La conducción de prácticas educativas conjuntas propicia un aprendizaje de convivencia y paz con adaptación resiliente ante cambios sociales (Barrientos, 2016; Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). Las habilidades socioemocionales en docentes son relevantes para activar autoreflexividad metacognitiva asociada con autorregulación emocional, tolerancia a la frustración, empatía, respeto a la diversidad, escucha activa y consciencia sociocultural (Baron, 2006). Los docentes han reconocido que el aprendizaje es un acto individual, conductual, observable y objetivo según la perspectiva estructural-funcionalista que caracteriza al enfoque positivista y cognoscitivista (Barba Casillas & Zorrilla, 1993; Parsons, 1996). Dentro del aprendizaje, se debe considerar la racionalidad instrumental del procesamiento de la información según la madurez neurobiológica y epigenética (Piaget, 1991). Estas características están asociadas con la retención y reproducción de información (Anderson & Krathwohl, 2001; Díaz Barriga, 1995).

El aprendizaje se ha considerado un proceso psicosocial según perspectivas constructivistas al momento de formar valores por medio de estrategias motivacionales (Busso et al., 2017; Bandura, 1997, 2001). Este es un proceso dinámico a partir de las interacciones socioculturales colaborativas para el logro de objetivos comunes (Vygotsky, 1979), por medio de perspectivas interdisciplinarias y multidisciplinarias (Rozada, 1997). La individualidad y la colectividad se han debatido como factores que refuerzan los núcleos epistemológicos disciplinarios, pero señalan la necesidad de apertura e interrelación entre disciplinas en la ciencia de la educación (Wallerstein, 2006). La colectivización no ha sido resuelta debido a la sustitución de la socialización presencial por las redes socio digitales de esta modernidad líquida (Bauman, 2003).

Varios países han creado proyectos pedagógicos conductuales, cognitivos, afectivos, prácticos y socioculturales a través de perspectivas ecológicas, holísticas y sistémicas (Château, 1974; Dewey, 1934, 1960; Ponce, 1983). La interseccionalidad y la transversalidad son propuestas en diversos diseños curriculares (SEP, 2019). El humanismo considera a la persona en su propia complejidad desde la conciencia social (Donald, 2018). En la actualidad, las perspectivas socio humanistas buscan rescatar el potencial del autocontrol para interactuar con el ambiente social (Maslow, 1973). Las acciones de aceptación, empatía y libertad en la manifestación afectiva son vitales para los procesos educativos centrados en la persona (Rogers & Freiberg, 1996). La relación profesor-alumno, el bienestar y el clima del aula son las bases del modelo prosocial y se implementan en programas de aprendizaje socioemocional (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017). El modelo *Collaborative Association of Social Emotional Learning* (CASEL) y la psicología positiva son componentes de autogestión, autoconsciencia, consciencia social, habilidades de relación y la toma responsable de decisiones (CASEL, 2015; Llorent et al., 2020).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) insertó al humanismo para plantear la necesidad de visibilizar al ser humano con libertades y derechos dentro del proceso de aprendizaje integral, el desarrollo cognitivo-socioemocional, el pensamiento crítico-reflexivo y la perspectiva de género (SEP, 2022). La práctica docente considera las necesidades de los estudiantes, el contexto sociocultural, los avances científicos, las condiciones institucionales y las habilidades socioemocionales de los alumnos y docentes dentro del aprendizaje (Bisquerra,

2009; Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2013; Jones et al., 2013). Este proyecto educativo nacional dignifica al profesorado como profesional autónomo para contribuir en la adaptabilidad de conducir procesos de aprendizaje integral. A principios del siglo XXI se detectó conectividad sincrónica entre las habilidades socioafectivas docentes con la de los estudiantes generando confianza, empatía y respeto a la diversidad (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005).

La conducción de aprendizajes es satisfactoria cuando el profesorado maneja sus emociones y se adapta a los cambios (Rodríguez Ledo, 2015). El manejo de la disonancia cognitiva, la regulación de frustración, el control de impulsos con regulación emocional y la perseverancia construyen ambientes de aprendizaje armónicos e integrales. El docente es un profesional de la educación con vocación, constante, calibrador de aprendizajes cognitivos y socioemocionales que trabaja con seres humanos y no con números de control dentro de una institución educativa (Calderón Rodríguez et al., 2014). Los docentes al servicio del estado cuentan con un puesto de servidor público con derechos laborales, seguridad social, económica, condiciones sindicales, de jubilación y de pensión; también se mantiene un código de ética implícito siendo corresponsable de acompañar a los estudiantes en su desarrollo integral (Guillén Baca, 2018).

Las habilidades socioemocionales se pueden clasificar como interpersonales o intrapersonales (Marrero Sánchez et al., 2018). Las habilidades socioemocionales en docentes son herramientas psicosociales que promueven el desempeño educativo significativo (SEP, 2022). La formación de ciudadanos críticos y reflexivos es prioridad por parte de los docentes. Para esto, se planteó el abordaje trasversal de conocimientos científicos, matemáticos, históricos y naturales. De igual manera se integran áreas de formación socioemocional, física y cultural (SEP, 2019).

## 2. Método de investigación

Se utilizó un método cualitativo para identificar la percepción de las habilidades socioemocionales en la práctica docente tomando en cuenta el conocimiento del proyecto la NEM durante la crisis pandémica en los años 2020-2021. Se analizaron históricamente los procesos sociales para identificar similitudes y diversidades de los objetos de estudio. Se contrastó lo empírico y lo teórico por medio de información particular no universal ni abstracta (Calvo, 1992; Erickson, 1989). Las estrategias cualitativas generaron aceptación por parte de la comunidad científica al visualizar la estructura subyacente de los fenómenos sociales a través de la observación de atributos particulares en lo cotidiano sin desvirtuar la naturalidad y espontaneidad en un espacio temporal concreto (Álvarez-Gayou, 2003).

Desde una epistemología crítica, los métodos comprensivos e interpretativos abordan la realidad con profundidad explicativa más que la extensión generalizada, y respondieron a la crisis de credibilidad del metadiscurso que instaló como tradición metodológica la generalidad mediante probabilidades estadísticas, representatividad inferencial y documentación experimental basada en evidencias (De la Garza; 2002; Zemelman, 1992). Durante la segunda mitad del 2020 se inició la primera fase de la investigación. Se analizaron 11 preguntas

según la correspondencia teórica y se consultaron 13 expertos en educación humanista para valorar la consistencia teórica de las preguntas en escala Likert (Corbetta, 2007).

Los revisores son profesionales de la educación, nueve de ellos son estudiantes de Doctorado en Educación Humanista del Instituto Humanista de Sinaloa campus Chihuahua adscrito a la Universidad Nexum de México A.C., con actividades laborales activas. Los cuatro restantes son profesoras/es investigadores con grado doctoral en educación, psicología, economía y en psicoterapia humanista de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Los jueces señalaron una pregunta de las agrupaciones como la más significativa para cada una de las cuatro categorías: (1) *Percepción de habilidades socioemocionales en el ejercicio docente*, (2) *Percepción de la aplicación de estrategias de educación socio-humanista*, (3) *Percepción del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana* y (4) *Percepción de práctica docente considerando la ENM y la educación socio-humanista*.

Se validó la pertinencia y correspondencia teórica de las preguntas. Se obtuvo el 98% de validación con las siguientes preguntas: (1) ¿Qué habilidades socioemocionales considera que son relevantes en el ejercicio docente? (2) ¿Qué estrategias de educación socioemocional ha implementado? (3) ¿Cómo se relaciona el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana en la educación socioemocional? (4) ¿Qué significado tiene para usted la práctica docente considerando el proyecto de la NEM y las habilidades socioemocionales? Para el estudio, se acudió a escuelas primarias federales en el estado de Chihuahua, México. Durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se habilitaron 10 minutos para que los docentes participaran en el estudio, se les explicó el objetivo de la investigación por medio de videoconferencia en la plataforma *Google Classroom*.

Se trabajó con 12 centros laborales ubicados en la ciudad de Delicias, Ciudad de Chihuahua y Ciudad Juárez en el estado de Chihuahua, México. Se reunieron ocho docentes activos de tres centros educativos de cada localidad, dando un total de 24 participantes. Los nombres de las escuelas se resguardaron por normas éticas y planteamientos explícitos de los directores. Se utilizó la técnica de grupo de enfoque para conversar dos horas con cada grupo de docentes de los centros seleccionados voluntariamente y con consentimiento verbal informado. Los participantes contestaron las cuatro preguntas orientadas semiestructuradas para identificar las reconstrucciones y representaciones colectivas de los docentes en las cuatro categorías investigadas (Callejo, 2001; Ibáñez 1979).

En la segunda fase, se convocó de manera virtual por medio de la plataforma *Google-Classroom* a los docentes de los tres centros educativos con la autorización de los directivos. En esta sesión se les explicó a los participantes el objetivo del estudio y la estrategia de grupo focal cuidando el anonimato y la confidencialidad. Aunque, aceptaron participar entre 10 y 15 docentes en cada uno de los tres centros de trabajo, fueron elegidos ocho docentes de ambos sexos en cada centro escolar que tuvieran más de cinco años de experiencia como criterio importante de inclusión.

Durante la tercera fase, se trabajó con los grupos de enfoque mediante un espacio de confianza, donde los participantes expresaron sus opiniones de manera libre y consensuada. Las voces de los participantes fueron grabadas y posteriormente transcritas para analizar el contenido por medio de una codificación axial basada en teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). Para esto, se relacionaron familias de códigos y categorías con el

fin de interpretar y analizar la información obtenida del grupo de enfoque a partir de expresiones colectivas de los participantes (Álvarez-Gayou, 2003). Con la información obtenida se elaboraron matrices conceptuales comparativas de doble entrada para facilitar el análisis y se ofrecen conclusiones desde la perspectiva interpretativa para cada cuestionamiento.

### 3. Resultados

Los docentes que participaron en el estudio desempeñan sus actividades frente a grupo de primero a sexto de primaria y cuentan con 8 a 24 años de experiencia laboral. El 56% de los participantes fueron mujeres (13) y el 44% restante eran hombres (11), con una media de edad de  $X=39$  años ( $DS=4.5$ ). Por otro lado, el 92% de los docentes participantes concluyeron una licenciatura o la escuela Normal (22), y el 8% concluyó una maestría (2). El proceso de validación del juicio de expertos obtuvo una consistencia interna de  $\alpha=0.778$  en Alpha de Cronbach. Esto indicó un grado de confiabilidad aceptable, además del 98% de aceptación de las cuatro preguntas finales. Se seleccionó a representantes de opiniones representativas y consensuadas en las matrices comparativas después del análisis de transcripciones. Los docentes consideraron que las habilidades socioemocionales les permiten actuar de manera intuitiva y creativa ante diversas situaciones. Por consiguiente, la docencia implica reconocer conscientemente las habilidades socioemocionales de cada docente en el ejercicio ético del proyecto educativo integral.

“Pues no queda de otra más que aceptar nuevas formas de educar para reconocer qué sienten los niños, cómo se involucran los padres y... motivarlos...y eso hace que nosotros activemos nuestras habilidades de escuchar pacientemente” (relato de informante anónimo).

Se analizaron las habilidades socioemocionales por parte de los docentes por medio de la perspectiva interpretativa con base a una categorización axial (Tabla 1). Se identificó que la paciencia, la empatía, la comprensión, la confianza y la escucha sin prejuicios detonan honestidad y convivencia en estudiantes. Los docentes ponen en juego sus habilidades socioemocionales en el proceso educativo. Los docentes reconocieron que el autocontrol emocional permite reconocer emociones como enojo, molestia y desesperación. Esto permite mantener una relación educativa entre alumnos y docentes.

“Creo que depende de cómo respondas creativamente cuando los estudiantes expresan sus emociones, y darles valor, ya sea reconociéndolas y felicitándolos por expresarlas...así nos indica el modelo que estamos trabajando” (relato de informante anónimo).

**Tabla 1***Matriz conceptual por grupos de enfoque para la percepción de las habilidades socioemocionales*

G1 Enfoque 1	G2 Enfoque 2	G3 Enfoque 3
<p>D5: <b>Si</b>, tengo paciencia, tengo empatía con mis alumnos, lo veo en mis hijas que de repente se desesperan y me da esa herramienta de ser empático con los padres de familia, comprender que hay situaciones que están alejados de posibilidades de reprimirlas, soy consciente de que por “x” o por “y” el niño, mamá o papá no se conecta, no me envía trabajos, es como lo estoy aplicando.</p> <p>D7: <b>Si</b>, muchas veces he estado a punto de tronar, soy muy... que con cualquier cosa exploto, me saca de mis casillas, no se diga de repente cuando no lo obedecen a uno y ahí es cuando, pero me digo: “Dalay” profe, estás trabajando con niños y reconoce uno que dentro de su trabajo debe uno de controlarse.</p>	<p>D2: Pues muchas de las veces me siento capaz de identificar el cómo me siento o el cómo estoy actuando, al expresar enojo, alegría, el sentirme a lo mejor desesperado frente algunas situaciones.</p> <p>D8: No del todo, considero que soy una persona paciente, empática, puedo escuchar sin prejuicios.</p> <p>D5: Como no me había puesto a pensarlo como maestra, no estoy muy segura de cuales tengo desarrolladas.</p> <p>D1: <b>Si</b>, con los alumnos soy amorosa, soy de platicar, de sentir esa confianza, de darme la oportunidad de interactuar sin prejuicios, sin nada.</p> <p>D6: La verdad <b>si</b> reconozco que soy sincero, honesto, y me gusta dar muchos ejemplos sobre valores.</p>	<p>D1: No, creo que no, no tengo una idea exacta de hasta donde pueden llegar las habilidades que tengo, creo que estoy corta de ese tipo de habilidades.</p> <p>D8: No estoy muy seguro si sean las que voy a decir, pero una es la resiliencia, antes yo no la conocía tal cual, tal vez porque no me había pasado algo así como la pandemia, pero <b>si</b> he tenido algunos problemas personales que, <b>si</b> he sido resiliente sin saberlo, a veces también los niños o como yo tenemos algunas habilidades que no sabemos hasta que nos las enseñan o alguien que esté capacitado nos las dice, entonces sabemos que si tenemos algunas habilidades socioemocionales.</p>

Los docentes trabajan otorgando oportunidades, espacios y tiempos para la comunicación permanente y mantenimiento de diálogo como estrategias de educación socioemocional en el aula. Durante la pandemia, los docentes establecieron actividades lúdicas donde los estudiantes expresaban emociones, gustos, disgustos, éxitos, fracasos, experiencias y sentimientos para convivir con sus pares. Los docentes utilizaron recursos como videos e internet para adecuar estrategias y actividades colaborativas enfocadas en el aprendizaje de valores, ética y moral (Tabla 2). Las actividades estratégicas educativas durante la pandemia requirieron un diálogo asertivo y constructivo entre los alumnos y el docente para alcanzar los aprendizajes integrales a pesar de las limitaciones.

“Aunque nos relacionamos con la pantalla, es importante darles tiempo después de ver los temas, para que realicen juegos colaborativos y se involucren en la participación, aunque sea de manera verbal” (relato de informante anónimo).

**Tabla 2***Matriz conceptual por grupos de enfoque para estrategias de educación socioemocional*

G1 Enfoque 1	G2 Enfoque 2	G3 Enfoque 3
D1: Durante las clases, es importante dar tiempo para platicar, el dar la oportunidad de que ellos expresen sus emociones, sus sentimientos, lo que ellos llevan dentro.	D5: Hablo con los niños, les hago llamadas y a veces videollamadas cuando lo permite la señal de internet, como trabajo en una comunidad rural es muy complicado hacer videollamadas y trabajar por Meet o por Zoom, pero he tratado de hablar con ellos por vía de llamadas y si los veo en la calle platico con ellos, trato de mantener comunicación constante.	D2: Son actividades, más que escritas, son lúdicas, se pretende que el niño no lo vea como una materia más se podría decir, por ejemplo, el poner carteles, acabamos de trabajar con una botella en la que metas una hoja con todos tus sentimientos, actividades fuera de lo académico.
D5: Yo platico con los niños qué es lo que les gusta, lo que ellos me comentan, lo que les disgusta mucho a veces, la estrategia es estar compartiendo con ellos sus éxitos sus fracasos y de ahí sacar el porqué, qué es lo que trae cada niño de su casa o muchas veces porque se manifiesta de dentro de la escuela. A partir de ahí, se realizan actividades de aprendizaje de los temas, pero considerando sus emociones de gusto y disgusto.	D4: Les mando videos, ya sea míos o que encuentro en internet, a veces les pido a ellos videos donde expresen diversas formas, su sentir y también en algunas ocasiones copias y dinámicas.	D3: Pues lo que más incorporo son actividades de convivencia con su familia, expresión de emociones, juegos, en ocasiones lo videollamadas, solo que se requiere mayor capacitación.
D8: Platicar mucho con ellos antes, durante y después de la clase, para conocerlos, saber cómo se sienten, además de observarlos para ver si algo les pasa o si están bien o mal, ahora con la pandemia, les hago llamadas, en ocasiones que voy a la comunidad cuando veo a alguno de los niños platico con él.	D3: Es importante planificar y luego implementar estrategias de convivencia para aprender los contenidos, y no solo de manera individual.	D8: Con la ayuda de la parrilla de aprendizajes porque no hay libro de socioemocional, busco la manera de adecuar actividades que vayan enfocadas al aprendizaje de los valores, la ética, la moral, pero ya también con acciones o con experiencias que los niños hayan tenido, dejo que los niños escriban, plasmen sus puntos de vista, como se sienten, como ven al mundo, las reacciones de la gente con la pandemia, como les ha ido.
	D7: Creo que las actividades ahora con este modelo educativo son de interacción, colaboración, o sea, de aprender juntos, pero necesitamos capacitación.	

La NEM fue identificada por los docentes como un nuevo modelo educativo para fomentar el desarrollo integral para la producción de aprendizajes intelectuales, emocionales y sociales. Esto teniendo como objetivo solucionar problemas dentro de la comunidad (Tabla 3). Los docentes identificaron que en los CTE se aborda el proyecto de la NEM para generar aprendizajes colaborativos colectivos.

“Pues es como llamarle con otros términos a lo que hemos estado haciendo... solo que ahora es importante lo emocional y lo social” (relato de informante anónimo).

Los proyectos de secuencias didácticas consideran el contexto y las necesidades de los estudiantes para fomentar la expresión de sus emociones dentro del aprendizaje. Los docentes percibieron este modelo educativo nacional como una forma de propiciar aprendizajes intelectuales y socioemocionales dentro del aula. Este modelo requiere capacitar a los docentes dependiendo de las necesidades que se encuentren en el aula.

“El proyecto de la NEM es un modelo más que sexenalmente se establece por la Secretaría de Educación Pública, el asunto es que ahora se busca considerar los aprendizajes integrales con valores y reconocimiento emocional... es bueno, pero ojalá continúe” (relato de informante anónimo).

**Tabla 3**

*Matriz conceptual por grupos de enfoque para percepción del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana*

G1 Enfoque 1	G2 Enfoque 2	G3 Enfoque 3
D1: Sí, es un modelo educativo que implica el conocer el desarrollo integral tomado en cuenta el lado emocional de los niños para su aprendizaje.	D5: A grandes rasgos, es trabajar también las emociones porque ahorita los niños tienen autoestimas bajas, están desesperados por el semi-encierro que hemos sufrido, porque aquí en mi comunidad no se ha presentado como en las ciudades, aquí los niños son un poco más libres, pero aun así estamos un poco incomunicados con nuestros amigos, únicamente por video llamadas, pero no como lo ha sido de manera regular.	D3: Me parece que es un buen proyecto, diferente, para ayudar a los niños a que estén bien en cuanto a sus emociones y puedan relacionarse bien con los demás.
D8: Pues se refiere a que el alumno tenga un desarrollo integral intelectual y emocional, que pueda tener un desarrollo adecuado en sociedad, que pueda involucrarse en un entorno positivo.	D4: Considero que un proyecto para ayudarlos emocionalmente para que esto les permita seguir avanzando.	D8: En sí, no sé si ya se haya establecido un plan y programas, desconozco el propósito fundamental, pero como su nombre lo dice yo considero que va enfocado a una educación de acciones que a los niños les pueda acontecer en su vida, de tipo psicología educativa, pero no estoy seguro.
D5: Pues... es considerar también lo socioemocional, inmiscuimos en por qué los niños son así, porque los niños nos llegan con ciertas características, que comprendamos porque los niños hacen ciertas rabietas o porque nos hacen ciertas cosas que lo representan con enojos con furias, que vayámonos metiéndonos un poco que es lo que trae el niño y no irlos dejando así de lado nomás.	D1: Sí, es un modelo para contribuir a que los niños sean mejores personas y desarrollen sus emociones.	D1: Es un nuevo modelo educativo de formación integral para que los niños desarrollen su intelecto, sus emociones y convivan con los demás.
	D8: Sí, lo hemos comentado en el Consejo técnico, es considerar el aprendizaje para resolver problemas comunitarios.	

---

En la categoría *Percepción de práctica docente considerando la ENM y la educación socio-humanista* se identificaron dos aseveraciones de la docencia. En primer lugar, se identificó que la docencia es un estilo de vida interactivo que guía y apoya para lograr aprendizajes tomando en cuenta las necesidades de los alumnos. En segundo lugar, se percibió la docencia como un trabajo profesional que brinda seguridad económica y con posibilidades de mejora según las oportunidades de profesionalización (Tabla 4). Durante la pandemia por COVID 19 las clases se realizaron a distancia mediante tecnologías de información y comunicación.

La práctica docente es identificada como un oficio que brinda seguridad económica y se relaciona con el condicionamiento y obligatoriedad laboral para mantener los planes de estudio. En este proceso se intentan reproducir las prácticas docentes cotidianas en las aulas virtuales. Sin embargo, no se cuenta con el tiempo suficiente para realizar un análisis reflexivo y consciente de los factores contextuales a los que se encuentran expuestos alumnos y docentes.

“Debemos trabajar para que nos sigan pagando, solo hay que hacer lo mejor posible para cumplir con los programas” (relato de informante anónimo).

“Cada uno logra los objetivos de aprendizaje, pero faltan tiempos para reunirnos y platicar como le estamos haciendo con las clases virtuales porque cada uno se va adaptando como puede” (relato de informante anónimo).

Durante el proceso formativo los docentes actúan con responsabilidad para cumplir la política educativa actual. En la pandemia, la actividad docente se identificó como una acción individual que se redujo a exponer información a través de una pantalla y presentar tareas dentro de una plataforma electrónica mediante documentos con diversos formatos digitales. Por esa razón, la posibilidad de análisis colectivo reflexivo fue minimizado al considerar la pandemia como un periodo de crisis temporal dentro del proceso educativo.

“Creo que esta situación sanitaria es temporal, entonces, cuando regresamos a clases presenciales, podremos retomar las actividades al 100%” (relato de informante anónimo).

“Solo les explico la clase y les reviso las tareas para lograr cumplir con este periodo temporal” (relato de informante anónimo).

Algunos docentes centraron su práctica como una actividad satisfactoria para el apoyo social y educativo según las necesidades de los estudiantes. También se indicó que existen dificultades en el proceso de

retroalimentación comunicativa debido a los ambientes virtuales que no permitían seguir los tiempos establecidos y acordados.

“A veces, algunos niños no quieren prender su cámara porque no cuentan con la tecnología, y como no puedo verles sus caritas, me es difícil saber si están comprendiendo la clase, aunque les pregunte” (relato de informante anónimo).

**Tabla 4**

*Matriz conceptual por grupos de enfoque para significado de práctica docente según la NEM y educación socioemocional*

G1 Enfoque 1	G2 Enfoque 2	G3 Enfoque 3
D2: <i>Es una profesión muy importante, es para mí... una forma de vida, de trabajo, es mi forma de interactuar con los demás, pues mi vida entera, me gusta lo que hago, es mi vida, simplemente eso.</i>	D2: <i>Para mí es más que un trabajo, una actividad muy placentera por el hecho de ver el desarrollo de alumnos, de niños, más que nada representa un placer el saber cómo llegan y hasta donde llegan, el cómo van desarrollándose en esa etapa.</i>	D3: <i>Pues para mí, es apoyar a los niños a que aprendan, y no solo en el lado del aprendizaje, sino a lo mejor en el lado emocional, tratar de entenderlos y comprender un poco la situación por la que estén pasando, pues ayudarlos en lo que necesiten.</i>
D4: <i>Es como ser guía y formador en el camino de los estudiantes, de los alumnos, así como seguir aprendiendo y también transmitir conocimientos.</i>	D1: <i>Es un trabajo con remuneración, pero bien hecho.</i>	D5: <i>Es educar a la niñez mexicana en busca de un mejor futuro para él y sus futuras familias, un trabajo bien remunerado, con seguridad económica, superación personal y familiar.</i>
D5: <i>Ser maestro me nació de ver las necesidades que tenían los niños y fue una oportunidad que me salió a mí, ha sido algo muy placentero dentro de mi trabajo, que ya estoy a punto de concluir, que me ha dado muchas satisfacciones como cosas no gratas en el magisterio.</i>	D6: <i>Es mi todo, es mi vida entera, es para mí enseñar y aprender de los niños.</i>	D7: <i>Es un realizar acciones laborales a cambio de un sueldo.</i>
	D8: <i>Es un estilo de vida, es mi segundo hogar, es parte de mi vida ser docente, no lo veo como un trabajo de que tenga que cumplir con algo un requisito, es mi diversión, como mi hobby (afición), representa algo muy importante de mi vida.</i>	

## 4. Discusión

Durante la pandemia, las estrategias para el desarrollo integral de los alumnos fueron difíciles de implementar en el aula debido a las clases a distancia. Esto lo indicaron las categorías de análisis *Percepción de las habilidades socioemocionales en el ejercicio docente*, *Percepción del el proyecto de la Nueva Escuela Mexicana* y *Percepción*

*de práctica docente considerando la ENM y la educación socio-humanista.* Los docentes participantes en el estudio mencionaron que la convivencia, el diálogo empático y el contacto cara a cara entre maestros y alumnos son factores importantes que se dejaron del lado durante las clases virtuales. Además, reconocieron que la interacción social es la base del aprendizaje y posibilita la construcción de la comunicación asertiva que permite el desarrollo emocional y ético.

Reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales en el docente permite identificar que es un proceso integral y multidimensional dentro del aula. Esto se ha visibilizado a partir de un proyecto educativo nacional y un currículo socio emocional en la NEM (Hernández Zavala et al., 2018). Además, las habilidades socioemocionales de los docentes reconocen que la interacción social con los estudiantes permite establecer estrategias educativas que permiten el autocontrol emocional de los docentes frente al grupo (Lauritzen, 2016; Okonofua et al., 2016). Por otro lado, los factores sociocomunitarios deben ser considerados dentro del aprendizaje (Barrientos, 2016; Gutiérrez-Torres & Buitrago-Velandia, 2019). Sin embargo, el reto es visualizar las necesidades de capacitación formativa docente para generar acciones colaborativas que permitan la integralidad transversal e interseccional en los currículos de la educación básica formal (SEP, 2022).

Durante la pandemia por COVID-19, las condiciones de salubridad obligaron a los docentes a tener clases a distancia. Esto se llevó a cabo a través de medios digitales, redes sociales, televisión abierta y videollamadas. Una de las principales consecuencias ante este suceso fue el aislamiento social y las dificultades para establecer procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula (INEEd, 2018; Arcos Velázquez, 2018). Los docentes consideraron que los factores socioemocionales de los estudiantes son parte fundamental en la enseñanza actual. Esto se ve reflejado en su adaptación al diseño institucional, donde los conocimientos científicos y socios comunitarios se trabajan de manera integral (Díaz Barriga, 1995; Piaget, 1991). Además, el desarrollo de habilidades prácticas descontextualizadas para formar parte del mercado laboral son estrategias que tienen que dejarse de lado en la actualidad (Gil Antón, 1999; Ornelas, 2013; Silva Montes, 2009).

Para los docentes, el conocimiento científico transversal y los saberes socioculturales contextualizados implica retos sustanciales al momento de establecer estrategias dinámicas que permitan la reflexión crítica de la vida natural y social por medio del pensamiento reflexivo. Es importante considerar necesidades, emociones e interacciones colaborativas entre estudiantes, docentes y familiares para generar aprendizajes integrales con perspectiva humanista (Bisquerra, 2009; Marrero Sánchez et al., 2018; Rodríguez Ledo, 2015; SEP, 2022). Sin embargo, este tipo de educación requiere conciencia teórica y congruencia ética en la práctica educativa. Los docentes establecen diversas visiones, perspectivas y acciones en su ejercicio autónomo profesional para que los aprendizajes se adapten a una realidad específica. La experiencia del docente posibilita condiciones resilientes y autorregulación emocional que propicien prácticas empáticas y trabajo colectivo (Buitrago-Bonilla & Cárdenas-Soler, 2013; Calderón Rodríguez et al., 2014; Guillén Baca, 2018; Patiño Domínguez, 2017; Schon, 1992).

La interacción colectiva sociocultural es primordial para la educación humanista en el proyecto educativo de la NEM. Esta permite transformar al país mediante la autonomía profesional del docente y la dignificación de su trabajo (SEP, 2022). No obstante, sigue habiendo debate entre la institucionalidad vertical antidemocrática de administración regional específica y los lineamientos de política educativa federal centralizados y generalizados en

México. A pesar de las discrepancias, los docentes optan por la libertad de enseñanza y dignificación del profesorado mexicano debido a que a lo largo de la historia mexicana los profesores han sufrido a causa de manipulaciones políticas acrílicas (Díaz Barriga, 1995). Los docentes mencionaron que, a medida que la autoconciencia y la autorregulación socioemocional se equilibren, adaptarán nuevas estrategias y medios didácticos dentro del aula (Busso et al., 2017; Goleman, 1996; Pascual Lacal, 2009).

## 5. Conclusiones

Las habilidades socioemocionales percibidas en docentes de primaria durante la pandemia por COVID-19 son: paciencia, empatía y convivencia armónica, entre otras. Estas permiten adaptar el proyecto educativo nacional de la NEM en actividades integrales y transversales de conocimiento científico y saberes socioculturales. Además, permite a los docentes reflexiones autónomas sobre la práctica profesional ética, estrategias humanistas y respeto a los derechos humanos. Sin embargo, los docentes consideraron que este modelo educativo requiere más tiempo para capacitar y formar de mejor manera la política educativa actual (Acosta & Vasco, 2013; Arias et al., 2020).

El cambio del concepto y proceso de aprendizaje se sustenta en integralidad y transversalidad al momento de fragmentar conocimientos y habilidades específicas. En la actualidad, los docentes buscan que los aprendizajes sean diversos y se adapten a las necesidades y contextos de los alumnos por medio de prácticas educativas dinámicas y creativa. La autonomía profesional permite estrategias críticas y reflexivas que posibiliten la perspectiva humanista colectiva dentro del aula. Esto posibilita mejor calidad de vida y la consolidación de un modelo educativo futuro centrado en la comunidad (Carrillo, 2018).

## Referencias

- Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Fondo de Cultura Económica.
- Acosta, D., & Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. UNITEC.
- Aizpuru Cruces, M. G. (2008). La Persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18, 33-40.
- Alomoto Chancusig, I. M., & Ordóñez Morocho, K. M (2021). *Teorías de las habilidades sociales en los adolescentes*. [Tesis de grado]. Universidad Central de Ecuador.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. Longman.

---

Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Miño y Dávila editores.

Arcos Velásquez, J.E. (2018). *Teorías que sustentan el desarrollo socio afectivo en la infancia* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Arias, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. *Banco Interamericano de Desarrollo*. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Barba Casillas, B. & Zorrilla, M. (1993). *Teoría educativa y personalidad del profesor* [Sesión de congreso]. II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sujetos de la Formación y Procesos de la Formación docente, Toluca, México.

Baron, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.

Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En M. Á. Valles Flores (Coord.) *Formación en Competencias y certificación profesional* (17-44). Universidad Nacional Autónoma de México.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.

Buitrago-Bonilla, R. E., & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225–247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>

Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. in *Learning Better: Public Policy for Skills Development*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0000799>

Calderón Rodríguez, M., González Mora, G., Salazar Segnini, P., & Washburn Madrigal, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 14(1), 1-23.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de la investigación*. Ilustrada.

Calvo, B. (1992). Etnografía de la educación. *Nueva Antropología*, XII (42), 9-26.

---

Castro Valles, A., Martínez Hernández, J. D., & Rivas Vigil, M. L. (2024). Percepción de habilidades socioemocionales en docentes de educación primaria en México durante la pandemia por COVID-19: Hacia la consciencia en la integralidad. *Transdigital*, 5(9), e317. <https://doi.org/10.56162/transdigital317>

Carrillo, M. (2018). Habilidades Socioemocionales: piedra angular en la formación integral [Ponencia]. IV Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento–CISFOR 2019, Cuernavaca, Morelos.

CASEL. (2015). *Program Guide*. Página oficial de Collaborative Association of Social Emotional Learning. <http://www.casel.org/middle-and-high-school-edition-casel-guide/>

Castro Valles, A., (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 263-294.

Château, J. (1974). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.

Cotino Hueso, L. (2021). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, (21). <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>

De la Garza, E. (2002). La configuración como alternativa al concepto estándar de teoría. En G. Valencia, E. De la Garza & H. Zemelman (Coords.) *Epistemología y sujetos: contribuciones al debate* (39-57). Centro de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Autónoma de México y Plaza y Valdés A.S. de C.V.

Dewey, J. (1934). *La escuela y el niño*. Espasa Calpe.

Dewey, J. (1960). *La educación de hoy*. Losada S.A.

Díaz Barriga, Á. (1995). La profesión universitaria en el contexto de globalización. En T. Pacheco Méndez & A. Díaz Barriga (Eds.), *La profesión universitaria en el contexto de la modernización* (73-97). Ediciones Pomares.

Donald, R. (2018). *Stoicism and the Art of Happiness: Practical Wisdom for Everyday Life*. Teach Yourself.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En C. Merlin & D. Witrock (Eds.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (203-247) Paidós.

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.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.

Gil Antón, M. (1999) Los académicos en los noventa: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes? [Conferencia magistral]. V Congreso en Investigación Educativa. Aguascalientes, México.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Guillén Baca, E.A. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac*, 72, (64-69).

---

Castro Valles, A., Martínez Hernández, J. D., & Rivas Vigil, M. L. (2024). Percepción de habilidades socioemocionales en docentes de educación primaria en México durante la pandemia por COVID-19: Hacia la consciencia en la integralidad. *Transdigital*, 5(9), e317. <https://doi.org/10.56162/transdigital317>

- 
- Gutiérrez-Torres, A. M., & Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata.
- Hernández Zavala, M., Trejo Tinoco, Y., & Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Poniéndose al día*. 88-97.
- Ibáñez, J. (1979). *Mas allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jones, S., Bouffard, S., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Lauritzen, S. (2016). Building peace through education in a post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices. *International Journal of Educational Development*, 51, 77-83.
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297–318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- 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>
- Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5, 1–18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Kairós.
- INEEd. (2018), Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- Okonofua, J., Paunesku, D., & Walton, G. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221-5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.152369811>
- Omelas, C. (2013). *El Sistema Educativo Mexicano: La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- 
- Castro Valles, A., Martínez Hernández, J. D., & Rivas Vigil, M. L. (2024). Percepción de habilidades socioemocionales en docentes de educación primaria en México durante la pandemia por COVID-19: Hacia la consciencia en la integralidad. *Transdigital*, 5(9), e317. <https://doi.org/10.56162/transdigital317>

Parsons, T. (1996). The theory of human behavior in its individual and social aspects. *The American Sociologist* 27, 13–23.

Pascual Lacal, P. L. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 45(6A). 1-8.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_23/PEDRO%20LUIS\\_%20PASCUAL%20LACAL\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_1.pdf)

Patiño Domínguez, H.A.M. (2017). *La educación socioemocional en el nuevo modelo educativo de la Educación Pública en México*. [Sesión de Congreso]. IV Congreso Latinoamericano en Filosofía de la Educación: Memoria y prospectiva, Buenos Aires, Argentina.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios en Psicología*. Editorial Labor, S.A.

Ponce, A. (1983). *Educación y Lucha de Clases*. Unipe.

Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del Profesorado: tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia.

Rodríguez Ledo, C. (2015). *Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los jóvenes: programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales* [Tesis de grado]. Universidad de Zaragoza.  
<https://zaquan.unizar.es/record/31603/files/TESIS-2015-050.pdf>

Rogers, C., & Freiberg, H.J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.

Rozada, J. M. (1997). *Formarse como Profesor: Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. AKAL.

Schon, D. A. (1992). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. Routledge.

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

SEP. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Página web oficial de la Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/marco-curricular/>

SS. (2021). *Todo sobre el COVID-19. Gobierno de México*. Página web oficial de la Secretaría de Salud.  
<https://coronavirus.gob.mx/>

Silva Montes, C. (2009). *Currículo, Calidad y Evaluación*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Crítica.

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. Anthropos.

# Transdigital<sup>®</sup>

revista científica

La revista científica *Transdigital* está indizada en varias bases de datos y evalúa los textos con el sistema de pares de doble ciego. Se admiten Artículos de investigación y Ensayos científicos. Opera con el modelo de *publicación continua*, de manera que se reciben textos todo el año. Consulta los costos de publicación y los lineamientos editoriales en la página oficial. Una vez admitido, el artículo se publicaría en máximo 30 días naturales. Preferentemente, hasta tres autores(as) por texto.

[www.revista-transdigital.org](http://www.revista-transdigital.org)

# Transdigital<sup>®</sup>

editorial

La Editorial Transdigital publica libros de carácter científico y académico. Se pueden publicar tesis de posgrado, una vez que han sido sometidas al sistema de evaluación de pares de doble ciego. Podemos cotizar tu libro si nos dices cuántas palabras tiene. El libro también se promocionaría en *Google Books*, *Amazon Kindle*, *Google Play*, *Scribd* y *iBooks de Apple*. Conoce los detalles en:

[www.editorial-transdigital.org](http://www.editorial-transdigital.org)

# Transdigital<sup>®</sup>

congreso virtual

Anualmente se realiza el *Congreso Virtual Transdigital*. Este evento académico se realiza de manera totalmente virtual. Las ponencias serán publicadas como capítulo de libro científico con ISBN, DOI y código de barras. La inscripción se realiza por texto, con un máximo de tres autores(as). Consulta los detalles de la inscripción en:

[www.congreso-transdigital.org](http://www.congreso-transdigital.org)

