

Evaluación del Impacto del Desarrollo Profesional de Docentes sobre Inteligencia Emocional

Impact Evaluation of the Professional Development of Teachers on Emotional Intelligence

Yolanda Heredia-Escorza *, María Eugenia Gil Rendón y Cynthia Pasquel-López

Tecnológico de Monterrey, México

DESCRIPTORES:

Habilidades socioemocionales
Primera infancia
Evaluación del impacto
Educación inicial
Educación socioemocional

RESUMEN:

Reportes indican que el 18 % del total de los infantes de entre los tres y cinco años presentan un desfase en el desarrollo socioemocional. Paralelamente, reportes revelan la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales (HSE) en los docentes. Ante este panorama, se implementó un diplomado en educación socioemocional en dos aplicaciones. Por lo tanto, el objetivo de la investigación es evaluar su impacto en tres dimensiones: personal, familiar y docente. La metodología seleccionada es de carácter mixto con una aproximación sistemática y reflexiva. Los resultados indican que los participantes perciben un notable avance en su propia consciencia sobre las HSE, así como en sus relaciones familiares. Además, creen que el diplomado ha influido positivamente en su práctica docente. Los resultados sugieren un gran interés y compromiso por parte de los docentes en desarrollar estas habilidades en sí mismos y en sus estudiantes. Los resultados resaltan la necesidad de replantear la formación de HSE del docente en México y la importancia de contar con políticas públicas educativas que faciliten su implementación. Esto contribuiría a crear ambientes de aprendizaje favorables para el bienestar y desarrollo de estudiantes y maestros, incluyendo la reducción de la discriminación.

KEYWORDS:

Socioemotional skills
Early childhood
Impact evaluation
Early education
Socioemotional education

ABSTRACT:

Reports indicate that 18% of all infants between the ages of three and five years present a gap in socioemotional development. At the same time, reports reveal the need to strengthen the socioemotional skills of teachers. Two applications implemented a diploma course in socioemotional education against this backdrop. Therefore, the objective of the research is to evaluate its impact on three dimensions: personal, family, and teaching. The selected methodology is of a mixed nature with a systematic and reflexive approach. The results indicate that the participants perceive a notable improvement in their own awareness of the HSE, as well as in their family relationships. In addition, they believe that the diploma course has positively influenced their teaching practice. The results suggest a substantial interest and commitment on the part of teachers to develop these skills in themselves and in their students. The results highlight the need to rethink HSE teacher training in Mexico and the importance of having educational public policies that facilitate its implementation. This would contribute to creating favorable learning environments for the well-being and development of students and teachers, including the reduction of discrimination.

CÓMO CITAR:

Heredia-Escorza, Y., Gil Rendón, M. E. y Pasquel López, C. (2025). Evaluación del impacto del desarrollo profesional de docentes sobre inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(1).
<https://doi.org/10.15366/riee2025.18.1.002>

1. Introducción

En México, la educación inicial se entiende como la educación dirigida hacia la primera infancia, que contempla desde el nacimiento (45 días) hasta los seis años. Los primeros años de vida son una oportunidad para promover el aprendizaje fundamental para el futuro de las infancias; esto representa un reto importante para la Nueva Escuela Mexicana planteada por la SEP (SIPINNA, 2020). Estos primeros años tendrán consecuencias duraderas en su fisiología, felicidad, capacidad de aprendizaje, bienestar general e incluso en su futuro nivel socioeconómico; ya que en esta etapa se producen más de un millón de conexiones neuronales por segundo (UNICEF, s.f.). Por lo tanto, es cuando es más alto el riesgo de afectar la capacidad de aprendizaje, autorregulación y memoria ante la exposición a situaciones adversas, estrés tóxico o ante la falta de un cuidador (SIPINNA, 2020).

El acceso a este nivel educativo es un derecho de los infantes para adquirir habilidades, hábitos y valores que contribuyan a su desarrollo integral hacia la educación básica. Asimismo, se le considera una oportunidad para que los cuidadores aprendan y enriquezcan sus prácticas de crianza. En el nivel preescolar se desarrollan aspectos como el desarrollo motor, cognitivo, social, de lenguaje y socioemocional (SEP, 2013). Sin embargo, la realidad en México es que el 18% del total de los infantes de entre los tres y cinco años, presentan un desarrollo inadecuado en al menos tres de los siguientes ámbitos: alfabetismo-conocimientos numéricos, físico, socioemocional y dominio del aprendizaje (SIPINNA, 2020). Por lo que, en México es indispensable generar entornos de aprendizaje propicios desde los primeros años de vida. Un ambiente apropiado en esta etapa de desarrollo requiere habilidades socioemocionales (HSE), definidas por la UNESCO como los conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan a las personas la relación consigo mismas y con otros de forma saludable, para su interconexión en sociedad como sujetos autónomos, responsables y motivados (UNESCO, 2021). Este es uno de los objetivos de la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) de Nueva Escuela Mexicana planteada por la SEP en México, que involucra a todos los agentes educativos, principalmente los docentes.

1.1. Contexto

La programación de educación continua corresponde a un beneficio de los agentes de educación que incide en el ambiente escolar y personal. Según el reporte de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno de Nuevo León (2021), el Sistema Nacional de Formación Continua es el centro responsable de dirigir estos esfuerzos en el Sistema de Educación Pública en México. El Sistema Nacional de Formación Continua tiene la tarea de identificar las necesidades de formación de los docentes para mejorar la educación básica y por lo tanto de ofrecerles una capacitación pertinente e inclusiva.

Según las últimas cifras reportadas del ciclo escolar 2020-2021 (MEJORED, 2021), en Nuevo León existen 120 docentes dedicados a la educación inicial y 7.333 docentes que atienden a estudiantes en nivel preescolar. Aunque el programa de Escuelas de Tiempo completo vio su final en algunos estados de México, en el estado de Nuevo León el programa se extendió a 49 municipios del estado en escuelas de educación básica (Gobierno Nuevo León, 2023). En este programa se contemplan escuelas con horarios de seis horas (Jornada Ampliada) hasta escuelas con jornadas de ocho horas (Tiempo Completo) laborales de docentes. Esta característica de la labor docente demanda más personal y altamente calificado para atender las necesidades de los estudiantes.

El Gobierno de Nuevo León (2023) reporta la capacitación a 12.000 agentes educativos para mejorar las prácticas de educación inicial y preescolar. Reportes de la Secretaría de Educación Pública del gobierno de Nuevo León (2021) revelan que los resultados de las evaluaciones del diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes indican que uno de los temas relevantes para desarrollar en los docentes son las HSE (8%). La Secretaría de Educación Pública de Nuevo León generó alianzas para fortalecer la programación de educación continua de los agentes educativos, ante la importancia de las competencias socioemocionales y en el marco de la Ley General de Educación (LGE), publicada en el año 2019, sobre el fomento de una cultura a favor de la educación inicial con el apoyo de los sectores social y privado, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales (SIPINNA, 2020). En este marco, surge la propuesta de ofrecer un diplomado en educación socioemocional con el objetivo de fortalecer las HSE de docentes de educación inicial y preescolar en Nuevo León, México. El diplomado se llevó a cabo en dos aplicaciones, en el 2021 y en el año 2022, por lo que surge la necesidad de evaluar su efectividad. En este sentido, se propone evaluar el impacto del diplomado para las tres dimensiones revisadas en el contenido del programa: personal, familiar y práctica docente. De tal forma que los resultados indiquen el impacto reflejado del aprendizaje en cada una de las dimensiones vistas en el diplomado. Para lograr este objetivo se ha planeado la siguiente pregunta de investigación: ¿qué impacto tuvo el programa de formación en la dimensión personal, la familiar y en la práctica docente?

2. Marco teórico

El desarrollo de las HSE tiene una alta relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y un impacto directo en su formación académica. La principal importancia de enseñar HSE es porque los alumnos no pueden prestar atención a los contenidos académicos cuando experimentan emociones fuertes o están estresados (Martínez, 2023). Cuando los aspectos socioemocionales de los estudiantes son atendidos, el aprendizaje, el rendimiento académico y las conductas prosociales mejoran y los problemas de conducta se reducen (Martínez Pérez, 2023). La prosocialidad puede relacionarse con infantes con mejores habilidades para interactuar, con una mejor salud mental y a largo plazo una mejor contribución social (Cicardini et al., 2021).

Otro efecto positivo es la mejora en la calidad, la equidad y la búsqueda de igualdad (Marchant et al., 2020). Para que lo anterior suceda es necesario promover políticas educativas con condiciones estructurales para el correcto apoyo a la educación socioemocional y dotar de una educación parental que habilite a los padres para desarrollar integralmente a los hijos (Cicardini et al., 2021). Además, es indispensable que las estrategias públicas contemplen todos los escenarios educativos, pues en contextos alejados a los centros urbanos la carencia formativa del docente puede estar más acentuada (Lería et al., 2018). Por lo tanto, un enfoque psicoeducativo permite desarrollar lo socioemocional, crear vínculos, desarrollar un proyecto de vida, para los estudiantes, para los docentes (Lagos San Martín y López-López, 2020; Marchant et al., 2020) y la comunidad en general.

Aunque existe una diversidad de programas para el desarrollo de las HSE, su desarrollo depende del contexto y de las necesidades de la intervención particular. En el estudio de Montero y Florentino (2023) resaltan cuatro modelos teóricos, que sustentan la mayoría de los programas, utilizados en 18 intervenciones identificadas: el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, el modelo de inteligencia emocional de Bar-On, el modelo de aprendizaje socioemocional de CASEL y el modelo de aula prosocial

de Jennings y Greenberg. Enseguida se presentará un resumen de cada modelo para un mejor entendimiento.

El primer modelo de inteligencia emocional es el de Mayer y Salovey que considera cuatro ramas de la inteligencia emocional que describen habilidades colectivas de forma jerárquica: 1) percepción, evaluación y expresión de las emociones, 2) utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, 3) comprender y analizar las emociones, y 4) regulación reflexiva de las emociones para el crecimiento emocional e intelectual. El modelo define la inteligencia emocional como la capacidad de percibir las emociones en uno mismo y en otros, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprender los significados emocionales para finalmente gestionar las emociones (Mayer, 2004).

El segundo modelo es el modelo de inteligencia emocional de Bar-On, que entiende la inteligencia emocional social como un conjunto de cinco componentes: competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y afrontamos las exigencias cotidianas. De tal modo que, el modelo describe un ser emocional y socialmente inteligente como alguien que alcanza a comprender y expresarse eficazmente, entender y relacionarse adecuadamente con los demás, y afrontar con éxito las exigencias, los retos y las presiones cotidianas. Esto se basa, en primer lugar, en la capacidad intrapersonal de ser consciente de uno mismo, de comprender sus puntos fuertes y débiles, y de expresar sus sentimientos y pensamientos de forma no destructiva. En el plano interpersonal, ser emocional y socialmente inteligente abarca la capacidad de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, y de establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente satisfactorias. En última instancia, ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar eficazmente los cambios personales, sociales y ambientales afrontando de forma realista y flexible la situación inmediata, resolviendo problemas y tomando decisiones. Para ello, la visión del modelo es gestionar las emociones de modo que trabajen a favor y no en contra, así como ser suficientemente optimistas, positivos y tener automotivación (Bar-On, 2006).

El tercer modelo de aprendizaje socioemocional es el modelo de CASEL. El modelo entiende el aprendizaje social y emocional como un proceso integral de la educación, a través del cual se adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, gestionar las emociones y alcanzar objetivos personales y colectivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias. El modelo CASEL aborda cinco áreas de competencia ampliadas e interrelacionadas: autoconsciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. El objetivo es lograr que la persona logre el éxito académico, el compromiso escolar y cívico, la salud y el bienestar, y una carrera profesional satisfactoria (CASEL, 2020).

Por último, está el modelo de aula prosocial para maestros de Jennings y Greenberg, también llamado modelo CARE (por sus siglas en inglés: *Cultivating Awareness and Resilience in Education*). El programa está basado en un diseño mindfulness para promover la competencia social y emocional de los profesores y mejorar la calidad de las interacciones en el aula. El modelo CARE para maestros es un programa de desarrollo profesional eficaz tanto para promover la competencia social y emocional de los docentes como para aumentar la calidad de sus interacciones en el aula (Jennings et al., 2017).

La UNESCO, por ejemplo, en su reporte señala que, a partir de diferentes marcos como el de *CASEL, las competencias para el siglo XXI* del National Research Council (NRC), los *Cinco grandes factores de la personalidad* de la OCDE, las *Habilidades transferibles y las habilidades para la vida* de la UNICEF y del *Modelo EMC2* del Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (MGIEP), decidió realizar el ERCE 2019 en América Latina y el Caribe enfocado a tres habilidades: la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación (UNESCO, 2021).

El desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes idealmente debería estar contemplado dentro del proceso educativo. Organismos internacionales como la UNESCO han resaltado la importancia de elaborar programas que incorporen estas competencias para promover contextos educativos más eficientes (UNESCO, 2021). Para lograr lo anterior, el rol del docente es fundamental para apoyar el desarrollo de estas competencias dentro del proceso educativo, su liderazgo es vital para motivar el aprendizaje y generar un entorno emocionalmente agradable e influir en los estudiantes para interactuar y contribuir al mejoramiento de la comunidad educativa (Talledo Villacís et al., 2023). Adicional, el rol del docente es fundamental para desarrollar y fortalecer vínculos profesor-alumno para ser figuras de apego secundaria y tutores de resiliencia (Marchant et al., 2020). Al final, estos vínculos podrían influir en una convivencia escolar más sana y nutritiva y por consecuencia mejores resultados académicos (Marchant et al., 2020).

En este sentido, es necesario que los docentes adquieran previamente las HSE para que sea más fácil y efectiva la enseñanza de estas. Sobre esto, en el informe de la UNESCO (2021) se señala que una de las razones por las que el desarrollo de su pedagogía es incipiente en las escuelas es, entre otras razones, porque los docentes no necesariamente han sido formados en forma sistemática para fomentarlas. Además, los docentes son las figuras próximas para ejemplificar estas habilidades en sus estudiantes y ser capaces de establecer relaciones positivas con ellos (Martínez Pérez, 2023). Esta necesidad también ha sido señalada por otros estudios (Lagos San Martín y López-López, 2020), proponiendo la necesidad de repensar la formación inicial docente desde la dimensión socioemocional como eje fundamental.

Por otro lado, es relevante apuntar que el desarrollo de los docentes en programas de competencias socioemocionales impacta de manera individual, así como en colectivo. Promover una formación continua de los docentes permite dedicar tiempo a actualizar sus conocimientos y competencias (Marchant et al., 2020). Este desarrollo incide en temas de salud emocional, social, psicológica, física y del desempeño de funciones, además el desarrollo se convierte en factor protector de posibles efectos como el estrés psicológico, el burnout, entre otros (Montero y Florentino, 2023). Sin embargo, es preciso aclarar que los maestros, además de trabajar las emociones, necesitan una buena comunicación, escucha activa, trabajo en equipo y generar motivación, entre las habilidades necesarias que permitirían mejorar la práctica profesional docente y el proceso de adquisición de aprendizajes, destrezas, habilidades y competencias para la vida en los alumnos (Talledo Villacís et al., 2023). Es decir, el esfuerzo por desarrollar maestros en las HSE no es el único factor para mejorar su práctica.

A pesar de reconocer los beneficios, en países como México parece evidente la ausencia de este tipo de programas impactando negativamente en los procesos de mejora y desempeño, así como las condiciones y bienestar general de los docentes y sus estudiantes (Uvalle, 2020). Lo anterior, conlleva a la urgencia de la aplicación y mejoramiento de estos procesos (Uvalle, 2020), para mejorar la práctica docente. Estos programas de desarrollo de HSE permiten brindar una educación integral de calidad,

generar un ambiente acogedor y lograr un aprendizaje significativo al satisfacer las necesidades de los estudiantes (Talledo Villacís et al., 2023).

3. Método

La metodología seleccionada para la evaluación del impacto es de carácter mixto, según la perspectiva de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), con una aproximación sistemática y reflexiva que abarca la recopilación y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos. El método fusionó datos cuantitativos y cualitativos en una sola fase (Hernández-Sampieri et al., 2014) para complementar perspectivas que enriquezcan la comprensión global del rendimiento del diplomado en educación socioemocional.

El diplomado se enfocó a la capacitación de docentes en Nuevo León, México y se implementó en dos aplicaciones, una en el año 2021 y la segunda en el 2022. El diplomado consto de 3 módulos que tenían como objetivo identificar el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de preescolar y se dirigía a los agentes educativos en especial a todos los agentes educativos de la educación preescolar.

Para obtener información, se diseñó una evaluación del impacto para determinar el alcance que tendrá la aplicación del diplomado y facilitar el análisis de los resultados del programa. En el proceso de evaluación del impacto del Diplomado en Educación Socioemocional solo fue posible evaluar el impacto posterior al desarrollo del diplomado. Sin embargo, la evaluación permite realizar una revisión de la tendencia de las evaluaciones, así como una revisión de las impresiones, interpretaciones y connotaciones de los participantes respecto al programa. Lo anterior, permite observar el impacto del diplomado a nivel macro y micro generando una evaluación multidimensional.

Instrumentos

Para la evaluación del diplomado se utilizó una encuesta diseñada con un total de 31 reactivos distribuidos en dos tipos de datos, los datos demográficos y los de evaluación del impacto. Para las preguntas de carácter demográfico, se consideró recopilar información respecto al género, edad, escolaridad, años de experiencia, nivel educativo que imparte el docente y año en que se cursó el diplomado. Para los reactivos de evaluación del impacto fueron distribuidos en tres dimensiones: personal, familiar y práctica docente. Esta sección constó de ocho reactivos para cada dimensión, haciendo un total de 24 reactivos. Los reactivos, de carácter cuantitativo, se diseñaron en escala Likert de uno a cinco, donde uno representa totalmente en desacuerdo y cinco, totalmente de acuerdo. Adicional, se agregó una pregunta abierta para conocer las impresiones y connotaciones de los participantes respecto al programa.

Las tres dimensiones que evalúa la encuesta se diseñaron con el objetivo que lo participantes evaluarán las afirmaciones para conocer de que forma el programa ha impactado en el plano personal al ser consciente y comprender las emociones propias y en la familia y en la práctica docente cómo ha impactado el programa para ayudar a otros a reconocer sus emociones y ayudarles con estrategias para regulación y gestión de estas. La dimensión Personal invita al participante a realizar un análisis introspectivo sobre la aplicación de las herramientas socioemocionales aprendidas; En la dimensión Familiar el participante evalúa su capacidad de análisis sobre las emociones de su entorno familiar y cómo les ayuda a aplicar las herramientas socioemocionales aprendidas. Por último, la dimensión de la práctica laboral docente el participante

analiza la aplicabilidad de las herramientas y conocimientos adquiridos en la interacción con sus estudiantes.

Participantes

Los docentes que participaron en el programa recibieron la invitación para participar en el curso y su inscripción y permanencia en el diplomado fue voluntaria. La encuesta se realizó con Google Formularios y fue enviada por correo a los 2,000 docentes participantes en las ediciones del 2021 y 2022 del diplomado. En la misma, se comunican, al participante, las consideraciones éticas del estudio: participación voluntaria, cuidado y manejo de identidad, así como resguardo de la información compartida.

Un total de 536 docentes respondieron la evaluación, de los cuales solamente se consideraron 533 evaluaciones de docentes quienes dieron su consentimiento para participar en la investigación. Se recopilaron 140 evaluaciones de docentes que participaron en el diplomado de 2021 y 393 evaluaciones de docentes que asistieron al diplomado del 2022.

La muestra contempla en mayor medida a personas del género femenino (99 %) en un rango de edades predominante de 30-39 años con el 42 % seguido del rango de 40-49 años (27 %). Más de la mitad de los participantes tienen estudios de licenciatura (58,9 %) y mayormente, la otra mitad tienen un grado de maestría (37,9 %). El nivel que imparten los docentes en su mayoría es el nivel preescolar (84 %) y el rango de años de experiencia en su mayoría es de 11-15 años y 16-20 años con 29 % y 21 % respectivamente. En el Cuadro 1 se presentan a detalle los datos demográficos (género, rango de edad, escolaridad, nivel escolar y años de experiencia) de la muestra.

Cuadro 1

Datos demográficos de la muestra.

Género		Rango de edad		Escolaridad		Nivel escolar		Años de experiencia	
Femenino	99%	20-29	10%	Licenciatura	58.9%	Inicial	13%	0-5	12%
Masculino	1%	30-39	42%	Maestría	37.9%	Preescolar	84%	6-10	16%
		40-49	27%	Doctorado	2.4%	Ambos	2%	11-15	29%
		50-59	15%	Otro	0.8%			16-20	21%
		60-69	5%					21-25	8%
								26-30	4%
								31-35	4%
								36-40	4%
								+41	3%

Análisis

Para el análisis de datos, se contempló una división de datos por su naturaleza, cuantitativos y cualitativos, para obtener conclusiones respecto al impacto del diplomado en cada una de las dimensiones estudiadas: personal, familiar y práctica laboral docente de los participantes. Para los datos cuantitativos de la evaluación del impacto se estratificaron los datos según la generación en la que asistieron al diplomado los participantes. Para el análisis de los datos cualitativos se realizó un análisis inductivo de los comentarios de los participantes para encontrar patrones y temas. En este sentido, se analizaron los datos para establecer categorías que describan los resultados.

4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados a la pregunta de investigación para conocer el impacto del programa de formación en cada una de las dimensiones estudiadas: personal, familiar y la práctica docente. En términos generales, los resultados indican que la percepción de los participantes de un año a otro aumentó. Es decir, en los valores del uno a cuatro se puede apreciar en cada dimensión que el puntaje bajó de un año a otro, indicando que una minoría de los participantes del segundo diplomado valoraron su percepción de manera baja... Adicionalmente, la mayoría de los participantes del segundo diplomado calificaron su percepción en un rango más alto con respecto a los participantes del año anterior, como puede verse en el Cuadro 2.

Cuadro 2

Comparativa de resultados por dimensiones y años.

Dimensiones Valores	Personal		Familiar		Práctica laboral	
	2021	2022	2021	2022	2021	2022
1	0,1%	0,3%	0,3%	0,3%	0,4%	0,2%
2	0,9%	0,4%	1,8%	1%	0,7%	0,5%
3	4,6%	3,3%	7,1%	5,3%	9,3%	3,9%
4	30%	27,3%	33%	32,9%	35%	30,6%
5	64,5%	68,6%	57,9%	60,6%	55%	64,8%

Nota. Donde 1 significa totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo con 5.

A continuación, se muestran los resultados a detalle para cada una de las dimensiones estudiadas, divididas en las dos poblaciones de la muestra.

4.1. Dimensión Personal

En la dimensión personal se le solicita al participante hacer un análisis introspectivo sobre la aplicación de las herramientas socioemocionales aprendidas. Los resultados indican que en su mayoría los docentes son conscientes de su estado emocional, identifican, comprenden y nombran mejor sus emociones, las relacionan con hechos y circunstancias concretas y han aprendido a regularlas, encontrando la mejor versión de sí mismos. En el Cuadro 3 se muestran a detalle los resultados de la dimensión, en la cual se puede notar que más del 50 % de los participantes valoran su percepción en el puntaje más alto: “totalmente de acuerdo” en ambos años; incluso en algunos elementos el porcentaje es mayor al 70 %.

Cuadro 3

Resultados de la dimensión personal

Dimensión personal		1	2	3	4	5
Consciencia del estado emocional.	2021	0,7%	1,4%	5,7%	24,3%	67,9%
	2022	0,5%	0,5%	4,8%	22,6%	71,5%
Identificar las emociones.	2021	0,0%	0,7%	2,9%	27,9%	68,6%
	2022	0,8%	0,0%	1,3%	24,9%	73,0%
Comprender las emociones.	2021	0,0%	0,7%	2,9%	27,9%	68,6%
	2022	0,8%	0,3%	1,8%	26,0%	71,2%
Relacionar las emociones con hechos.	2021	0,0%	1,4%	4,3%	34,3%	60,0%
	2022	0,5%	0,3%	3,3%	28,5%	67,4%
Regular las emociones.	2021	0,0%	0,7%	7,9%	37,9%	53,6%
	2022	0,0%	0,5%	6,6%	36,9%	56,0%
Encontrar la mejor versión en situaciones adversas.	2021	0,0%	0,7%	5,0%	32,9%	61,4%
	2022	0,0%	0,8%	3,1%	29,0%	67,2%

Mejoramiento de relaciones personales.	2021	0,0%	0,7%	5,7%	29,3%	64,3%
	2022	0,0%	0,5%	3,8%	28,0%	67,7%
Percibir mejor las emociones positivas.	2021	0,0%	0,7%	2,1%	25,7%	71,4%
	2022	0,3%	0,5%	1,8%	22,6%	74,8%

Nota. Donde 1 significa totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo con 5.

4.2. Dimensión Familiar

La dimensión familiar evalúa si el participante puede hacer un análisis sobre las emociones de su entorno familiar y aplicar las herramientas socioemocionales aprendidas. En esta dimensión, los participantes expresan que son más conscientes del estado emocional de los miembros de su familia, dedicando más tiempo a conversar sobre sus emociones y apoyándolos para comprenderlas mejor. Además, al enfrentar situaciones adversas, son capaces de ayudar a sus familiares a regular sus emociones y buscar la mejor versión de sí mismos. El Cuadro 4 detalla los resultados de esta dimensión, en donde se puede observar que la percepción de más del 50% de los participantes fue valorada con el rango más alto.

Cuadro 4

Resultados de la dimensión familiar

Dimensión familiar		1	2	3	4	5
Consciencia del estado emocional propio y de la familia.	2021	0,7%	0,7%	7,1%	25,0%	66,4%
	2022	0,5%	0,3%	2,5%	27,7%	69,0%
Tiempo para hablar de las emociones con la familia.	2021	0,7%	2,9%	7,1%	33,6%	55,7%
	2022	0,3%	1,3%	5,1%	34,4%	59,0%
Ayudar a la familia a comprender las emociones.	2021	0,0%	2,1%	8,6%	36,4%	52,9%
	2022	0,0%	1,3%	5,3%	33,8%	59,5%
Ayudar a la familia para hablar de las emociones.	2021	0,0%	2,1%	7,1%	35,0%	55,7%
	2022	0,3%	0,8%	8,1%	33,3%	57,5%
Ayudar a regular las emociones de la familia.	2021	0,0%	0,7%	6,4%	39,3%	53,6%
	2022	0,3%	0,3%	5,9%	34,1%	59,5%
Ayudar a encontrar la mejor versión en la familia ante la adversidad.	2021	0,0%	0,7%	7,1%	35,7%	56,4%
	2022	0,3%	1,3%	5,6%	36,4%	56,5%
Mejoramiento de las relaciones familiares.	2021	0,7%	2,1%	10,0%	31,4%	55,7%
	2022	0,3%	2,0%	6,9%	36,9%	53,9%
Procurar vivir las emociones positivas en familia.	2021	0,0%	2,9%	2,9%	27,9%	66,4%
	2022	0,3%	0,5%	3,3%	26,2%	69,7%

Nota. Donde 1 significa totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo con 5.

En este sentido, los docentes indican tener la capacidad de percibir y comprender las emociones de otros para gestionarlas (Mayer, 2004) y gestionar los cambios sociales y ambientales para ser realistas y flexibles ante ellas (Bar-On, 2006). Esto dota de un sentimiento de empatía para fortalecer relaciones solidarias y de apoyo (CASEL, 2020).

4.3. Dimensión Práctica laboral

En la dimensión práctica laboral docente, el objetivo fue evaluar la aplicabilidad de las herramientas y conocimientos adquiridos en la interacción con los estudiantes. En los resultados se observa una respuesta en su mayoría en la categoría más alta (totalmente de acuerdo). Esto sugiere que, tras participar en el diplomado, los docentes muestran una mayor consciencia del estado emocional de sus alumnos. Asimismo, dedican más tiempo a identificar y monitorear las emociones de los estudiantes, deteniendo las clases en caso de conflictos para lograr una conciliación entre las partes involucradas.

Los participantes también afirman asignar un tiempo específico cada semana para implementar actividades que fomenten el desarrollo de HSE. Además, demuestran familiaridad con materiales, aplicaciones y recursos destinados a promover dicho desarrollo en los estudiantes. Diseñan actividades utilizando estos elementos con el objetivo de cultivar HSE en sus alumnos, brindando apoyo para que encuentren la mejor versión de sí mismos ante situaciones adversas. Los participantes, en general, han notado un mejor ambiente en el aula gracias a la implementación de actividades y al monitoreo constante de las emociones de los alumnos. En el Cuadro 5 se describen los resultados de cada componente de la dimensión. De manera similar a la dimensión personal, más de la mitad de los participantes valoran en el rango más alto los elementos de la dimensión de la práctica docente, algunos elementos con el 70% como reconocer el estado emocional de los estudiantes e invertir tiempo para el monitoreo de este.

Cuadro 5

Resultados de la dimensión Práctica docente

Dimensión práctica docente		1	2	3	4	5
Consciencia del estado emocional de los alumnos.	2021	0,7%	0,0%	1,4%	25,7%	72,1%
	2022	0,3%	0,3%	1,5%	20,4%	77,6%
Tiempo para identificar y monitorear las emociones de los alumnos.	2021	0,7%	0,0%	5,0%	30,0%	64,3%
	2022	0,3%	0,5%	0,5%	25,4%	73,3%
Detener clases para conciliar una situación de conflicto con los alumnos.	2021	0,7%	0,0%	6,4%	31,4%	61,4%
	2022	0,5%	1,0%	3,3%	27,0%	68,2%
Dedicar tiempo para desarrollar habilidades emocionales en los alumnos.	2021	0,7%	0,0%	10,7%	36,4%	52,1%
	2022	0,3%	0,5%	8,4%	35,9%	55,0%
Conocer recursos educativos para desarrollar habilidades emocionales en los alumnos.	2021	0,0%	1,4%	7,1%	44,3%	47,1%
	2022	0,0%	0,3%	7,1%	36,4%	56,2%
Utilizar recursos educativos para desarrollar habilidades emocionales en los alumnos.	2021	0,0%	1,4%	7,1%	42,1%	49,3%
	2022	0,0%	0,3%	5,6%	36,4%	57,8%
Ayudar a los alumnos a encontrar la mejor versión de sí mismos.	2021	0,0%	0,7%	5,0%	33,6%	60,7%
	2022	0,0%	0,5%	2,0%	30,5%	66,9%
Existe un mejor clima de aula a raíz del desarrollo y monitoreo de las emociones de los alumnos.	2021	0,0%	0,7%	9,3%	35,0%	55,0%
	2022	0,0%	0,8%	2,8%	32,8%	63,6%

Nota. Donde 1 significa totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo con 5.

La última dimensión evaluada hace consonancia con el modelo de aula prosocial para maestros de Jennings y Greenberg; los resultados indican que los docentes se perciben capaces de promover la competencia social y emocional para aumentar la calidad de sus interacciones en el aula (Jennings et al., 2017).

Impresiones, interpretaciones y connotaciones de los participantes

Para el análisis cualitativo se realizó una revisión de los comentarios, considerando la perspectiva individual de los participantes. Los hallazgos fueron categorizados bajo un análisis inductivo, resultando cinco categorías: Generalidades, Contenido, Organización, Formato, Perspectiva general a futuro. En el Cuadro 6 se muestra el detalle de éstas de las subcategorías.

Cuadro 6***Categorías de los resultados del análisis cualitativo.***

Categoría	Subcategoría
Generalidades	Percepciones generales
	Instructores
	Retroalimentación
Contenido	Recursos especializados Repositorio
Organización	Calendarización
Formato	Duración y presencialidad Horario
Perspectiva a futuro	Promoción y oferta Acreditación

En la categoría Generalidades del diplomado se consideran las percepciones generales del diplomado y la percepción sobre la labor de los instructores y la retroalimentación de éstos. En la subcategoría de Percepciones generales, algunas personas calificaron el diplomado como excelente, completo, organizado, estructurado. También expresaron su preferencia por sesiones más prácticas, dinámicas y/o interactivas. En la subcategoría Instructores, los participantes evaluaron a las facilitadoras como expertas en el tema y algunas personas expresaron su agradecimiento y felicitaciones. Por último, en la subcategoría Retroalimentación, algunos participantes creen que es conveniente ofrecer mayor retroalimentación y oportunidad para intercambiar experiencias entre docentes. Para los participantes es relevante que los tutores permanezcan al pendiente de los participantes brindando clarificaciones sobre dudas y proporcionando retroalimentación constante respecto a las tareas realizadas. En la Cuadro 7 se enlistan algunos ejemplos por subcategoría.

Cuadro 7***Categoría Generalidades***

Percepciones generales del diplomado y la labor de los instructores.	
Subcategorías	Ejemplos
Percepciones generales	“Toda su organización es muy concreta y fácil de adaptar, tanto en participación como mi papel de alumno-docente, para llevarlo en práctica a el aula”. “Continuar con el diplomado incrementando actividades prácticas o sugerencias como nos las han compartido las/los diversos asesores, así como los materiales que uno puede poner en práctica”.
Instructores	“Sugerencia creo ninguna, ya que el diplomado anterior recibir apoyo total, obtuve conocimiento apropiado para el trabajo que desempeño y en todo momento tuve acompañamiento de mi tutor para dudas y actividades. Gracias, gracias.”
Retroalimentación	“Continuar con los tutores al pendiente de los alumnos para aclarar dudas y siempre retroalimentar las tareas.”

En la segunda categoría de Contenido se consideran comentarios que tienen que ver con los recursos de aprendizaje y la disponibilidad de estos. En el Cuadro 8 se muestran algunos ejemplos por subcategoría. En la subcategoría Recursos especializados, algunas personas indican que les gustaría tener actividades o estrategias socioemocionales para aplicar con los alumnos, resaltando los primeros niveles (primera infancia/preescolar) y la necesidad de contar con actividades para otros agentes educativos. También se encontraron comentarios con el deseo de contar con herramientas para identificar las emociones en aquellos niños que no son expresivos e

incluso solicitan material enfocado a estudiantes con neurodivergencias. Finalmente, en la subcategoría Repositorio, los docentes creen necesario contar con un repositorio con el material digital disponible del diplomado.

Cuadro 8

Categoría Contenido

Retroalimentación sobre recursos de aprendizaje y la disponibilidad de estos.	
Subcategorías	Ejemplos
Recursos especializados	“seguir enriqueciendo con estrategias para poner en práctica en el grupo, ya sea con niños y niñas, pero sobre todo con los adultos responsables de su crianza”.
Repositorio	“Quedarnos con algún material de apoyo, como repositorio que conjugue lo realizado por todos los participantes y que haya dado resultado.”

En la tercera categoría de Organización, aborda la planificación, desarrollo e implementación del curso. En la subcategoría Calendarización, algunos participantes consideran relevante informarles sobre la secuencia didáctica en el curso, que les convendría contar con un calendario de las asignaciones del diplomado a priori y creen importante la modificación de los tiempos de entrega. En el Cuadro 9 se presentan algunos ejemplos por categoría.

Cuadro 9

Categoría Organización

Planificación, desarrollo e implementación del curso.	
Subcategorías	Ejemplos
Calendarización	“Colocar un calendario de las actividades a realizar para no olvidaras o que se nos pase alguna”

En la categoría Formato se consideran los comentarios que tienen que ver con la modalidad (presencial o virtual) del diplomado, la duración y el horario de este. En la el Cuadro 10 se enlistan algunos ejemplos por subcategoría. En la subcategoría Duración y presencialidad, algunas personas indicaron su preferencia por tener sesiones más cortas y presenciales; los comentarios predominantes resaltan la extensión de las sesiones sincrónicas, señalando que su prolongada duración resulta cansada. Este aspecto se ve agravado por la concurrencia de otras actividades y cursos en las tardes, lo que dificulta su capacidad para permanecer conectados de manera activa. En la subcategoría Horario, los participantes creen relevante modificar el horario y/o las fechas para distribuir mejor otras responsabilidades; también se sugiere ajustar los horarios de las clases, proponiendo que estas se realicen en un horario más temprano. Esta observación destaca la importancia de considerar las circunstancias y compromisos individuales de los participantes, para así optimizar su experiencia de aprendizaje. Además, se señala la necesidad de la flexibilidad en los horarios de trabajo, especialmente en las sesiones sincrónicas, considerando la existencia de distintos turnos. Esto contribuirá a adaptarse mejor a las diversas situaciones y compromisos.

Cuadro 10***Categoría Formato***

Modalidad (presencial o virtual), la duración y el horario del diplomado.	
Subcategorías	Ejemplos
Duración y presencialidad	“que no sea tan largo. menos tiempo de duración en las sesiones, ya que para sentarnos en la computadora tanto tiempo canso”
Horario	“que las sesiones sincrónicas no duren mucho tiempo, actualmente en el curso de liderazgo las sesiones son de 5 a 8 pm y se complica permanecer activamente durante ese tiempo, quizás con sesiones de menos tiempo sería mejor por las actividades personales por la tarde”

Finalmente, en la categoría de Perspectiva a futuro se consideran aquellos comentarios que tienen relación con la promoción y oferta de este tipo de capacitación, así como las acreditaciones relevantes para la carrera de los docentes. En la subcategoría Promoción y oferta, los participantes resaltan la importancia de continuar participando en capacitaciones, además de promover el diplomado con otros docentes y agentes educativos. También señalaron su interés para darle continuidad al taller, así como la demanda de una mayor oferta de cursos sobre el tema, con un aumento en su complejidad o bien ofrecerlo con un enfoque infantil por nivel escolar... Por último, en la categoría Acreditación, se plantea la posibilidad de acreditar el diplomado en USICAM (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros) para que se considere como parte fundamental de la formación continua de los participantes. También se resalta la falta del certificado o reconocimiento de este. A continuación, en el Cuadro 11 se pueden ver algunos ejemplos por subcategoría.

Cuadro 11***Categoría Perspectiva a futuro***

Promoción, oferta y acreditaciones de este tipo de diplomados para la carrera de los docentes	
Subcategorías	Ejemplos
Promoción y oferta	“Quizá más cursos en relación a habilidades socio emocionales, que quizá sean clasificados por niveles de complejidad.”
Acreditación	“Consideró que los diplomados impartidos por formando formadores, son tan útiles y enriquecedores que deberían tener valor en USICAM para así ayudarnos a nosotros Docentes a subir nuestra capacitación y puntaje en este tipo de cursos.”

5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos indican que, en las dimensiones evaluadas, los participantes perciben un mejoramiento en su consciencia personal sobre las HSE, la de su familia y en sus interacciones; además creen que ha impactado positivamente en su práctica docente. La participación de los docentes en este tipo de estrategias impacta positivamente en su desarrollo de HSE. La Secretaría de Educación Pública (2022) plantea que estas herramientas permiten a las personas mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones con las personas. Además, la capacitación en este ámbito tiene efectos positivos en la salud psicológica (Cicardini et al., 2021), representando un factor protector de los riesgos que pueden surgir de su función educativa como el estrés psicológico, el burnout, entre otros (Montero y Florentino, 2023). Los beneficios personales para los docentes de la formación de HSE se pueden extender en el bienestar de su entorno, una vida más optimista y positiva (Bar-On, 2006).

Similar a otros estudios (Marchant et al., 2020, 2016), los resultados del estudio señalan que los docentes capacitados tienen interés y compromiso por aprender y apoyar a sus

estudiantes a desarrollar HSE. Talledo Villacís y cols. (2023) resaltan la importancia de un liderazgo docente motivado para generar un ambiente emocionalmente agradable y generar las estrategias necesarias para contribuir con el mejoramiento de la comunidad educativa. Estos aspectos contribuirán a una educación emocional, integral, eficiente y eficaz para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

El impacto de la participación de docentes en programas para fortalecer las HSE reside en el desempeño de sus funciones en el aula. Las experiencias ganadas de los participantes permiten transferir las habilidades a los estudiantes con actividades pertinentes (Marchant et al., 2020; Montero y Florentino, 2023). No obstante, es relevante considerar las necesidades de los participantes, ofreciendo actividades vivenciales prácticas e interactivas que puedan replicar con sus estudiantes; así como dotarlos de recursos especializados y un repositorio disponible en donde acceder y consultar material para desempeñar su labor, como lo demandaron en los comentarios. Además, un docente con estas competencias puede aplicar estrategias necesarias para ofrecer una educación integral de calidad, un ambiente acogedor y la posibilidad de atender las necesidades de los estudiantes y así lograr un aprendizaje significativo (Talledo Villacís et al., 2023). De esta forma, los docentes pueden convertirse en guías socioemocionales y formadores integrales de niños (Marchant et al., 2020).

Sin embargo, es importante subrayar que, aunque los resultados muestran un interés y motivación genuina de los docentes, es necesario atender ciertas inquietudes. Por ejemplo, ofrecer la acreditación que impulse su carrera magistral, y considerar aquellos eventos de formación y horarios laborales para evitar superponer otras actividades y facilitar la presencialidad y atención de la capacitación. Los resultados, similares a otros estudios (Marchant et al., 2020), señalan la relevancia por impulsar la formación continua de los docentes para actualizar conocimientos y competencias. Además, la investigación resalta la necesidad de replantear la formación socioemocional de los docentes en etapas iniciales de desarrollo académico, pues es fundamental que estas habilidades se desarrollen en el formador para facilitar la transferencia a los estudiantes (Lagos San Martín y López-López, 2020; Marchant et al., 2020).

Lo anterior podría atenderse con políticas públicas que consideren la educación socioemocional desde la formación inicial del docente y programas de desarrollo profesional continuo (Marchant et al., 2016). Así como considerar estrategias para facilitar y disminuir los factores obstaculizadores de la enseñanza psicosocial en la educación inicial; es decir, establecer políticas educativas integrales que consideren el desarrollo de todos los agentes educativos y de crianza para eliminar eslabones débiles y fortalecer el rol de las instituciones educativas como apoyo a los cuidadores (Cicardini et al., 2021).

Este tipo de iniciativas contribuye al replanteamiento del desarrollo de los docentes en México. Los procesos educativos y pedagógicos actuales deberían considerar, además de lo académico, factores culturales, afectivos y emocionales (Lagos San Martín y López-López, 2020). Uvalle (2020) insiste en la ausencia de programas enfocados a mejorar la formación y las condiciones (emocionales, sociales, psicológicas, físicas y de bienestar general) de los docentes mexicanos para el mejoramiento de los procesos educativos. Estudios (Lería et al., 2018) señalan que aquellos agentes educativos que laboran en centros alejados de los centros urbanos carecen de oportunidades formativas de capacitación continua. Por lo tanto, los resultados incitan el despliegue de este tipo de estrategias a otros docentes y entidades federativas, como lo notan algunos comentarios de los participantes. La creación de las políticas educativas debe

favorecer la disminución de la brecha que existe entre las comunidades vulnerables, así como disminuir la discriminación

La disminución de la discriminación como impacto de transmitir estas habilidades también trastoca a sus estudiantes. Las HSE se relacionan con otras capacidades como la empatía, la solidaridad hacia aquellos que sufren discriminación, mediante acciones que favorecen la igualdad y el respeto (Guzmán Cáceres y Ortiz Flores, 2019). De tal forma que el desarrollo de HSE contribuye a construir un futuro centrado a formar ciudadanos con una mayor conciencia de justicia social. Esto, además, impacta en un ambiente seguro y acogedor para los estudiantes (Marchant et al., 2020; Talledo Villacís et al., 2023).

Como conclusión, se puede confirmar que el programa de desarrollo de las HSE en docentes tuvo un impacto positivo y significativo en las HSE de los docentes en las tres dimensiones evaluadas de los participantes. Los docentes del estudio han desarrollado una mayor conciencia de sus propias emociones, identificándolas, comprendiéndolas y regulándolas de forma efectiva. En el plano familiar, han fortalecido sus relaciones por medio de la empatía y el apoyo emocional. Además, los participantes muestran una mayor sensibilidad hacia las emociones de sus estudiantes y con eso perciben un mejoramiento en el abordaje de sus necesidades emocionales. Por lo tanto, los resultados resaltan la relevancia de incorporar actividades y estrategias para fomentar el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes (recursos y materiales). Además, los docentes consideran que el ambiente en el aula es más positivo y colaborativo.

Lo anterior también ha resultado la necesidad de fortalecer, con políticas públicas, un programa de formación inicial y continua en los docentes para integrar en el currículum de las escuelas la implementación de estrategias que desarrollen habilidades socioemocionales, tanto en docentes como en estudiantes”. Esto contribuirá a largo plazo a una educación integral que impactará en el futuro de las próximas generaciones de la sociedad.

Por último, aunque los resultados son positivos, es necesario tomar en consideración las limitantes del estudio para considerarlas como recomendaciones para intervenciones posteriores. Una de las limitantes de este estudio es la muestra considerada, ya que se desplegó el programa en una entidad federativa del país; para futuros estudios sería importante extender la muestra a otros estados para tener una muestra generalizada. Además, es importante hacer una consulta de percepción inicial para realizar un análisis comparativo de la percepción del impacto desde la mirada del participante. Adicional, sería relevante incluir evaluaciones de seguimiento para identificar las competencias socioemocionales con mayor perdurabilidad en el tiempo (Montero y Florentino, 2023). Una limitante más es que en el estudio solamente se consideró al docente, por lo que en una futura investigación sería interesante hacer una consulta con otros agentes de la comunidad educativa y expertos en el tema (Marchant et al., 2020). Por otra parte, sería enriquecedor contemplar también una evaluación para estudiar el impacto directo en las HSE de los estudiantes y las implicaciones que tiene en el aprendizaje. Otra futura investigación que pudiera ser relevante sería indagar sobre cómo se enfrenta el tema con respecto al género, como lo han aseverado algunos estudios (Marchant et al., 2020) para determinar si hay alguna distinción relevante.

Referencias

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

- Cicardini, G., Martínez, M., Ramírez, K., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J. y Slomp, N. (2021). Prosocialidad en preescolares: estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación inicial. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL'S SEL Frame*. CASEL.
- Gobierno Nuevo León. (2023). *Un año de transformaciones en la educación*. Gobierno Nuevo León.
- Guzmán Cáceres, M. y Ortiz Flores, L. O. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo Sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F. y Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., y 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>
- Lagos San Martín, N. G., y López-López, V. (2020). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 578-587. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- Lería, F. J., Salgado, J. A. y Sasso, P. E. (2018). Sentido Subjetivo de Educadoras de Párvulos en el Uso e Impacto del Silencio en el Aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.005>
- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2016). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/rie2013.6.2.009>
- Marchant, T., Milicic, N. y Soto, P. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185–203. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.008>
- Martínez Pérez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind©. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13-34. <https://doi.org/10.48102/rie2023.3.2.53>
- Mayer, J. D. (2004). "What is Emotional Intelligence?" *UNH Personality Lab*. 8. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8
- MEJOREDUE. (2021). *Prontuarios de indicadores de la mejora continua de la educación. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. MEJOREDUE. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/prontuario>
- Montero, M. del P. y Florentino, B. (2023). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista Psicológica Herediana*, 15(2), 61-76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>
- SEP, Secretaría De Educación Pública. (2013). *Educación Inicial / Dirección de Educación Inicial*. SEP. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial>
- Secretaría de Educación. Gobierno de Nuevo León. (2021). *Estrategia Estatal de Formación Continua 2021*. Subsecretaría de Desarrollo Magistral. Dirección de Centros de Capacitación del Magisterio. Nuevo León.
- SIPINNA. Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. (2020). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia. (ENAPI)*. SIPINNA.
- Talledo Villacís, M. I., Vera Torres, A. R. A., Loor Bermeo, M. J., Loor Bermeo, E. F. y Cantos Ventura, X. M. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5095-5113. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818
- UNESCO. (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina. Marco para el trabajo del módulo de ERCE 2019*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la

Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512>

UNICEF. (s/f). *La primera infancia importa*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/es/la-primer-a-infancia-importa>

Uvalle, B. (2020). El bienestar socio-emocional de los docentes. *Atenas: Revista Científico-Pedagógica*, 3, 136-151.

Breve CV de las autoras

Yolanda Heredia-Escorza

Profesora e investigadora de la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey. La dra. Heredia ha realizado investigación en tecnología educativa y en el tema de elementos que inciden en el rendimiento académico. Coordinó el claustro de la Maestría en Tecnología Educativa y la Maestría en Ciencias de la Información y fue directora de esta; así como directora del programa doctoral de Innovación Educativa. Ha realizado investigación con fondos obtenidos por múltiples organismos nacionales como internacionales. Así como consultoría para proyectos educativos. Ha dirigido 40 tesis de maestría y 9 disertaciones doctorales. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Email: yheredia@tec.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7300-1918>

María Eugenia Gil Rendón

Profesora de tiempo completo de nivel posgrado del Tecnológico de Monterrey. Ha diseñado cursos para maestrías de posgrado en línea de la Escuela de Humanidad y Educación (EHE). Experiencia en la dirección de 50 tesis de maestría y 70 proyectos de intervenciones. Su línea de investigación es estudios psicopedagógicos: evaluación educativa, educación basada en competencias, inteligencia emocional, innovaciones educativas y estrategias didácticas para los aprendizajes multidisciplinares. Ponente y Expositora en congresos Nacionales e Internacionales, y Publicaciones de Artículos en revistas indexada. E-mail: maru.gil@tec.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-2852-6725>

Cynthia Pasquel López

Actualmente es postdoctoral en el Centro de Primera Infancia del Tecnológico de Monterrey, trabajando en temas relacionados con el desarrollo y la educación de la primera infancia. Experta en procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología, teorías del aprendizaje e implementación de la tecnología en el ámbito pedagógico. E-mail: pasquelc@tec.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7409-3527>