

Desarrollo de habilidades socioemocionales en educación media superior: un reporte de caso

Marian Elizabeth Pontigo-Suarez, Gustavo López-Toledo, Raúl Sampieri-Cabrera

Development of socio-emotional skills in upper secondary education: a case report

Resumen

Las habilidades socioemocionales (HSE) son cruciales para ayudar a los individuos a comprender y regular sus emociones, fomentar la empatía, construir relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Este documento expone la percepción de los profesores sobre un programa de formación docente en línea para el desarrollo de HSE en el aula. El diseño curricular se estructuró utilizando el modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, intervención y evaluación), y el paradigma de aprendizaje seguido es el constructivismo. La evaluación del curso se basó en comentarios cualitativos de los profesores participantes, quienes destacaron la utilidad del programa para mejorar sus actividades en el aula y señalaron desafíos relacionados con la carga de trabajo y la necesidad de una comunicación más clara de los objetivos del curso. A través de la construcción de un modelo conceptual se propone un ciclo continuo de mejora basado en la retroalimentación docente.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; formación docente; diseño curricular; experiencias docentes

Abstract

Socio-emotional skills (SES) are crucial in aiding individuals to understand and regulate their emotions, foster empathy, build positive relationships, and make responsible decisions. This paper examines teachers' perceptions of an online teacher training program for the development of SES in the classroom. The curriculum design was structured using the ADDIE model (analysis, design, development, intervention, and evaluation), and the learning paradigm followed is constructivism. The course evaluation was based on qualitative feedback from participating teachers, who highlighted the program's usefulness in enhancing their classroom activities and pointed out challenges related to workload and the need for clearer communication of course objectives. Through the construction of a conceptual model, a continuous improvement cycle based on teacher feedback is proposed.

Keywords: socio-emotional skills; professional development; curriculum design; teaching experiences

Introducción

Las habilidades socioemocionales (HSE) son esenciales para comprender y regular emociones, fomentar la empatía y mejorar el rendimiento académico en la educación media superior (EMS) (Molina de Colmenares, 2002; Celio et al. 2011; Milicic et al. 2013; Villaseñor, 2018; Pahl y Barret, 2007; Murrieta et al. 2014). Para lograr esto, es crucial capacitar a los docentes en HSE. El programa Construye T de la Secretaría de Educación Pública (2017) es un buen comienzo para lograr la formación docente en HSE en EMS, pero se necesita una formación más completa que considere los diversos contextos educativos que plantean desafíos como la diversidad geográfica y la falta de investigación sobre métodos de enseñanza en HSE (Adler, 2016).

En las últimas décadas, la educación ha experimentado una transformación significativa en su enfoque pedagógico, al reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo holístico de los estudiantes. La investigación en este campo ha arrojado luz sobre la estrecha relación entre la inteligencia emocional, las habilidades sociales y el bienestar académico y emocional de los estudiantes de bachillerato. Un estudio de Trigueros et al. (2020) reveló una conexión positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales, destacando que los estudiantes con una mayor inteligencia emocional son menos propensos al acoso escolar. Esta estrecha relación entre la competencia emocional y las relaciones interpersonales saludables se refuerza en el estudio de Oliveira et al. (2023), que demuestra que las habilidades sociales y emocionales, junto con la capacidad de adaptación profesional, influyen en el compromiso activo de los estudiantes. Este estudio sugiere que estas habilidades no solo son cruciales para el bienestar individual, sino que también juegan un papel en el compromiso educativo.

Además, la pandemia de COVID-19 ha enfatizado aún más la importancia de estas habilidades. Pellerone et al. (2023) identificaron que, durante la pandemia, las estudiantes de bachillerato que exhibieron niveles más altos de competencia social experimentaron una mejor adaptación escolar cuando poseían fuertes habilidades interpersonales. Esta observación ilustra cómo las HSE pueden servir como recursos vitales para enfrentar desafíos inesperados.

A medida que la educación se adapta a nuevos desafíos, los programas escolares para desarrollar HSE, como el presentado por Pedrini et al. (2022), ha demostrado ser efectivo en la mejora del bienestar y las habilidades emocionales de los adolescentes. Además, la formación en competencias socioemocionales no se limita a los estudiantes, como muestran Fitzgerald et al. (2022), quienes encontraron que también puede mejorar el bienestar de los educadores y reducir los conflictos en el aula. Además, estrategias como la atención plena también han sido destacadas como un componente esencial. Braun et al. (2019) demuestran que las habilidades de atención plena de los profesores se relacionan positivamente con su bienestar y con la calidad de las interacciones con los estudiantes. Además, la integración de HSE en la educación mexicana tiene beneficios sustanciales en la formación académica de los alumnos y en el desempeño docente (Barría-Herrera, et al. 2021). Por estas razones, el presente trabajo expone los resultados de la evaluación de un curso docente para desarrollar HSE en el aula, implementado en un bachillerato tecnológico (CECYTEM) de Cuautitlán Izcalli, Estado de México. Para ello se emplearon los comentarios de percepción docente del curso y, mediante el diseño de un modelo conceptual, se explican las experiencias docentes y se ilustran “estados clave” que permitan hacer ajustes de mejora continua en el curso.

Metodología

Se realizó una evaluación de la apreciación docente de un curso de formación docente diseñado con el modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, intervención y evaluación) para el diseño instruccional. Esto se debe a que, además de ser uno de los modelos más utilizados en la educación, permite a los profesores llevar a cabo un diseño estructurado y sistemático con viabilidad para la mejora continua (Larson y Lockee, 2019). Asimismo, en el contexto de nuestro estudio, un aspecto de gran importancia, identificado en el análisis de los programas de formación docente de la SEP (Tablas 1 y 2, y Figura 1 de resultados complementarios) es la conexión limitada de los materiales con el contexto educativo y la diversidad de perfiles docentes en el bachillerato (SEP, 2017). Es decir, los ejemplos y directrices propuestos para el desarrollo de habilidades socioemocionales requiere que los profesores tengan formación disciplinaria en pedagogía o psicología educativa, algo muy desafiante en las escuelas preparatorias tecnológicas como el CECYTEM, donde coexisten una gran cantidad de perfiles profesionales (incluidos ingenieros, químicos, biólogos, etc.).

a) Análisis, diseño, desarrollo e intervención del programa de formación docente:

- El paradigma educativo subyacente en el diseño curricular es el constructivismo, el cual en el contexto educativo se asocia con una escuela de pensamiento que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción de su propio conocimiento. Específicamente por medio del aprendizaje situado, esta perspectiva, influenciada por las ideas de Lave y Wenger, sostiene que el aprendizaje ocurre dentro de un contexto específico y que está intrínsecamente relacionado con la actividad, el contexto y la cultura en la que se produce (Lave y Wenger, 1991).
- Se realizó un análisis de las ofertas académicas de la SEP en habilidades socioemocionales y la necesidad de adaptarlas al contexto tan diverso de los docentes del CECYTEM.
- Se desarrolló el supuesto de trabajo siguiente: la necesidad de capacitar a los docentes en estas áreas e integrar habilidades socioemocionales en todas las materias.
- Con la metodología Delphi (Nasa et al., 2021), el contenido temático incluido en el programa se seleccionó y organizó en módulos de trabajo formativo.

b) Proceso de evaluación y construcción del modelo conceptual

- Para evaluar el curso de formación docente, se implementó una intervención cualitativa para lograr una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los participantes, a lo largo del curso. Esta intervención incluyó la recolección de comentarios abiertos y el uso de preguntas semiestructuradas. El objetivo era facilitar respuestas detalladas y reflexivas que permitieran una comprensión más profunda de la efectividad del curso y las áreas de mejora.
- Los participantes en esta evaluación fueron cuatro académicos, seleccionados por su experiencia y diversidad en sus áreas de especialización (más de 10 años de antigüedad académica y al menos de cuatro asignaturas

diferentes). Esto proporcionó una gama de perspectivas sobre la efectividad del curso y su relevancia para diferentes campos académicos.

- Los criterios utilizados para la construcción de las preguntas semiestructuradas se centraron en aspectos como la relevancia del contenido del curso, la efectividad de los métodos de enseñanza, la claridad de los objetivos de aprendizaje y la utilidad percibida del curso para la práctica profesional de los docentes. Para analizar y representar los resultados cualitativos de los comentarios de los docentes diseñamos un modelo conceptual de transición de estado (Sharp et al., 2023), el cual es útil para representar visualmente cómo un sistema (en este caso, un curso educativo) evoluciona o cambia a lo largo del tiempo en respuesta a diversas entradas o estímulos (la retroalimentación de los profesores). Para ello, los comentarios de los participantes fueron categorizados, agrupados y ordenados en cuatro estados clave que reflejan el proceso de evaluación y mejora del curso: 1. Estado Inicial (evaluación de utilidad); 2. Identificación de desafíos (tiempo asignado); 3. Identificación de desafíos (claridad en la aplicación práctica), y 4. Evaluación positiva (relevancia del tema). Una vez agrupados los comentarios en los ejes anteriores, los autores realizaron un consenso de los comentarios y establecieron interpretaciones holísticas para cada eje (Tabla 1) y se propusieron dos estados clave más que permitan hacer una prospectiva de las mejoras futuras del programa de formación docente, entre otras: retroalimentación y sugerencias para mejoras, e implementación de mejoras y evaluación. Con estos seis ejes se construyó un esquema que permitiera visualizar el modelo conceptual de transición de estado (Figura 1).

Resultados

Estados clave	Consensos de los comentarios
Estado Inicial (evaluación de utilidad)	Los profesores evalúan el curso como útil para mejorar las actividades en clase, destacando su aplicabilidad práctica.
Identificación de desafíos (tiempo asignado)	Los profesores señalan como desafío el tiempo asignado para el curso, indicando dificultades para dedicar tiempo suficiente debido a la carga de trabajo.
Identificación de desafíos (claridad en la aplicación práctica)	Se identifica la necesidad de aclarar cómo aplicar lo aprendido en sesiones prácticas con estudiantes, indicando una omisión en la comunicación del propósito del curso.
Evaluación positiva (relevancia del tema)	Los profesores reconocen la relevancia del tema tratado, en particular las habilidades socioemocionales, y su utilidad para la enseñanza actual.

Tabla 1. Estados clave y consensos de comentarios.

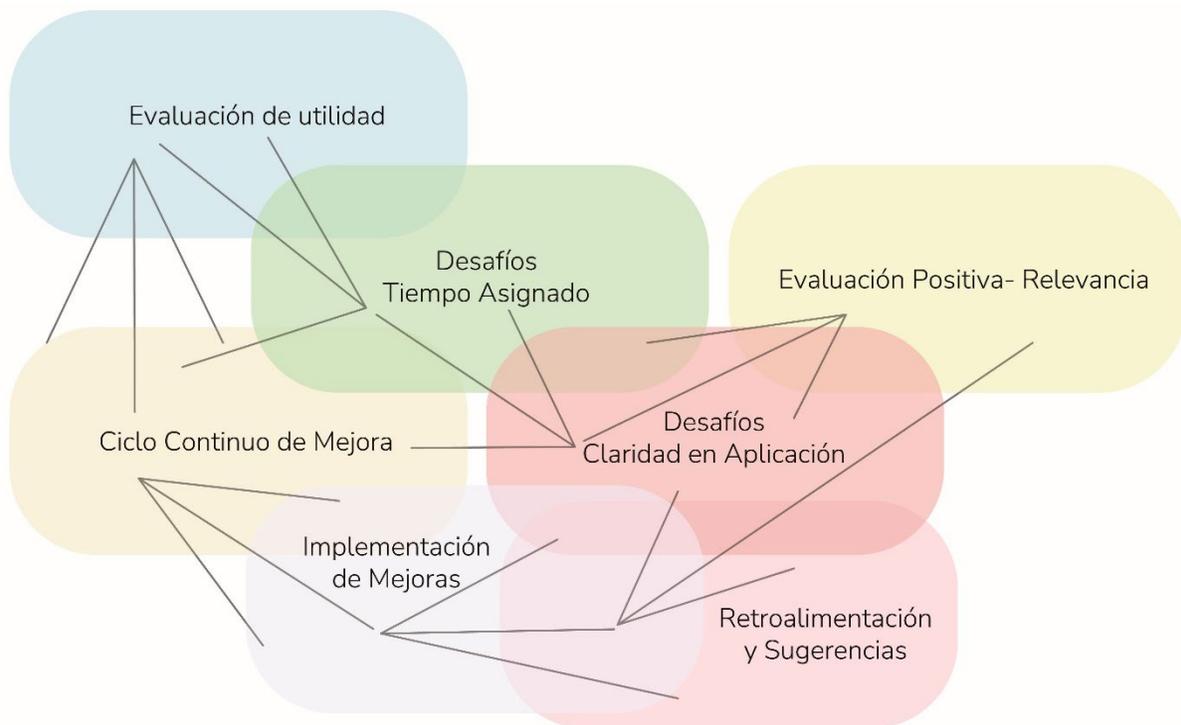


Figura 1. Modelo conceptual de transición de estado.

El modelo muestra los cuatro ejes clave producto de los comentarios docentes y los dos estados propuestos por los autores para mejorar el seguimiento del curso de formación docente.

Conclusiones

El interés en el diseño de modelos iterativos está creciendo rápidamente a nivel mundial, particularmente en el área de desarrollo profesional (Kager et al., 2023). En este sentido, la contribución de este trabajo radica en la construcción de un modelo conceptual de transición de estado para la mejora de un curso de formación docente en HSE en EMS (Figura 1), elaborado con base en los comentarios de los profesores. Cada rectángulo en la figura simboliza un "estado" diferente en el proceso de evaluación y mejora del curso. Las flechas que conectan estos estados representan la progresión o el flujo de este proceso. La evaluación de utilidad representa el estado inicial y refleja la evaluación positiva del curso por parte de los profesores, destacando su utilidad práctica para mejorar las actividades en el aula. Por otro lado, en cuanto al "tiempo asignado", el cual plantea un desafío, la flecha que va desde la "evaluación de utilidad" a tiempo asignado indica que, a pesar de la utilidad

percibida, se identificaron retos relacionados con el tiempo asignado al curso. Es decir, los profesores perciben que el tiempo es insuficiente debido a sus cargas de trabajo. Asimismo, en la “claridad en aplicación” (desafío) los profesores señalan la falta de claridad en cómo aplicar de forma práctica lo aprendido en el curso. Se entrelaza con la “relevancia” (evaluación positiva); es decir, hay una conexión entre los desafíos identificados con la relevancia del curso. Esto refleja una evaluación positiva del curso en términos de contenido (especialmente en temas de habilidades socioemocionales).

Por otro lado, los desafíos y evaluación positiva convergen en la “retroalimentación y sugerencias”, indicando que la retroalimentación recopilada de los estados anteriores conduce a sugerencias concretas para mejorar el curso. Finalmente, el modelo plantea la “implementación de mejoras”, esto simboliza un ciclo continuo de mejora (la que regresa al estado inicial desde este estado clave); es decir, que el curso debe ser nuevamente evaluado después de las mejoras, y cualquier nueva retroalimentación comenzará otro ciclo de evaluación y mejora. Todo el modelo muestra cómo la retroalimentación sobre la utilidad y los desafíos del curso conduce a sugerencias de mejora y su implementación, así como la reevaluación, formando un ciclo continuo de desarrollo del curso.

Para Kim et al. (2019), un desafío clave para lograr las mejoras en la enseñanza de las competencias blandas (como las HSE) radica en la falta de una comprensión específica del contexto de las prácticas docentes y de formas significativas de apoyar el desarrollo profesional docente (Kim et al., 2019). Esto es un reto muy importante en nuestro sistema educativo nacional, en donde las condiciones laborales no permiten el desarrollo profesional docente integral. Esto se reflejó en comentarios de los participantes durante el curso, por ejemplo: “ofrecer horarios flexibles o una duración extendida del curso para adaptarse a las cargas de trabajo”, lo que evidencia la necesidad de actualización docente en horarios laborales frente a grupo.

Además de la información utilizada para construir el modelo, los docentes proporcionaron comentarios valiosos que sugieren mejoras para futuras ediciones del curso:

1. Sesiones prácticas claras: incluir una sección inicial que explique cómo aplicar los conceptos y habilidades en situaciones prácticas.
2. Mayor interacción en línea: fomentar la interacción entre los participantes por medio de foros o sesiones de chat en vivo.
3. Actualización continua de contenidos: mantener el contenido actualizado con las últimas investigaciones sobre habilidades socioemocionales.
4. Recursos y ejemplos adicionales: proporcionar estudios de caso y ejemplos específicos para contextos educativos diversos.
5. Sugerencias de integración curricular: ofrecer directrices para incorporar habilidades socioemocionales en los planes de estudios.

6. Programa de mentoría: considerar oportunidades de mentoría para apoyar a los docentes en la aplicación de lo aprendido en sus aulas.

Este estudio utiliza un enfoque fenomenológico para analizar los comentarios de un curso de formación docente en el bachillerato y propone un modelo que permita explorar y explicar la percepción de los profesores sobre su experiencia en el curso, pero, además, plantea que el mismo modelo sirva como un flujo itinerante alimentado con los propios desafíos y retroalimentado constantemente. En términos generales, los comentarios reflejan una experiencia positiva y beneficiosa en el curso de formación docente para el desarrollo de habilidades socioemocionales. También destacan algunos aspectos que deben considerarse, como adaptar la duración del curso a las cargas de trabajo individuales y aclarar los propósitos y expectativas del curso desde el principio.

Referencias

- Adler, A. (2016). Teaching well-being increases academic performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru. *Publicly Accessible Penn Dissertations*, 1572. http://repository.upenn.edu/edissertations/1572?utm_source=repository.upenn.edu%2Fedissertations%2F1572&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J. M. y Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: Discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. *Revista Saberes Educativos*, 6. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60684>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J. y Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Celio, C. I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K. y Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, 26, 200234. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2022.200234>
- Kager, K., Mynott, J. P. y Vock, M. (2023). A conceptual model for teachers' continuous professional development through lesson study: Capturing inputs, processes, and outcomes. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100272. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100272>

- Kim, S., Raza, M. y Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- Larson, M.B. y Lockee, B.B. (2019). *Streamlined ID: A Practical Guide to Instructional Design* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351258722>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21, 645–666. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400002>
- Molina de Colmenares, N. (2002). Inteligencia racional versus inteligencia emocional: implicaciones para la educación integral. *Laurus*, 8(14), 61-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334005>
- Murrieta, P., Ruvalcaba, N. A., Caballo, V. E. y Lorenzo, M. (2014). Cambios en la percepción de la violencia y el comportamiento agresivo entre niños a partir de un programa de habilidades socioemocionales. *Psicología conductual*, 22(3), 569–584. <https://bit.ly/47yLoh4>
- Nasa, P., Jain, R. y Juneja, D. (2021). Delphi methodology in healthcare research: How to decide its appropriateness. *World journal of methodology*, 11(4), 116–129. <https://doi.org/10.5662/wjm.v11.i4.116>
- Oliveira, Í. M., De Castro, I., Silva, A. D. y Taveira, M. do C. (2023). Social-emotional skills, career adaptability, and agentic school engagement of first-year high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph20085597>
- Pahl, K. M. y Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: an introduction to the Fun FRIENDS Program. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 17(1), 81–90. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.81>
- Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M. y Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 94(8), 1051–1067. <https://doi.org/10.1002/jad.12090>
- Pellerone, M., Martinez Torvisco, J., Razza, S. G., Lo Piccolo, A., Guarnera, M., La Rosa, V. L. y Commodari, E. (2023). Relational competence, school adjustment and emotional skills: a cross-sectional study in a group of junior and high school students of the sicilian hinterland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph20032182>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Sharp, P., Dolan, R. y Eldar, E. (2023). Disrupted state transition learning as a computational marker of compulsivity. *Psychological Medicine*, 53(5), 2095-2105. <https://doi.org/10.1017/S0033291721003846>

Trigueros, R., Sánchez-Sánchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., Fernández-Campoy, J. M. y Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. A study with high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>

Villaseñor, P. (2018, enero 8). *La habilidad de desarrollar habilidades*. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/la-habilidad-de-desarrollar-habilidades>

Resultados complementarios

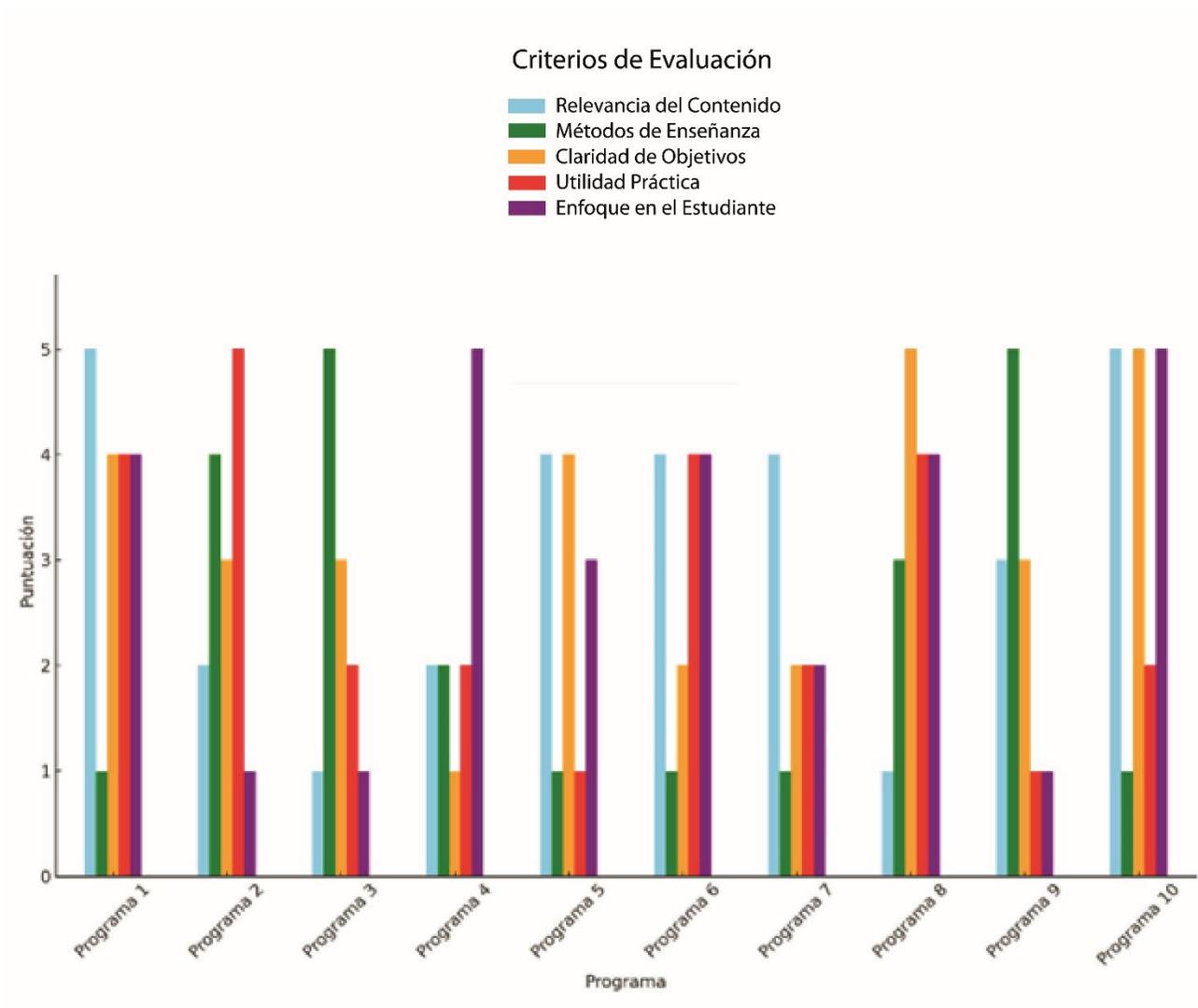
Selección de programas	Se seleccionaron 10 programas de formación docente ofrecidos por la SEP, como parte del “Programa de formación, capacitación y actualización de las maestras y los maestros”.
Criterios de selección	Se incluyeron programas con variabilidad en términos de duración, contenido y objetivo para obtener una muestra representativa.
Criterios de evaluación	Se evaluaron criterios como relevancia del contenido, métodos de enseñanza, claridad de objetivos, utilidad práctica, enfoque en el estudiante (utilizando la rúbrica de la Tabla complementaria 2).

Tabla complementaria 1. Método de evaluación de programas de formación docente en el bachillerato.

Criterio	Excelente (5)	Muy Bueno (4)	Bueno (3)	Deficiente (2)	Muy deficiente (1)
Relevancia del contenido	El contenido del programa es altamente relevante para las necesidades actuales de la educación. Incluye las	El contenido es relevante y actualizado, aunque algunas áreas podrían mejorarse.	El contenido es adecuado, pero no abarca todas las áreas clave de relevancia actual.	El contenido tiene relevancia limitada y está algo desactualizado.	El contenido no es relevante para las necesidades actuales de la educación.

	Últimas tendencias y avances en el campo docente.				
Métodos de enseñanza	Métodos de enseñanza innovadores y altamente efectivos. Promueven activamente la participación y el aprendizaje significativo.	Buenos métodos de enseñanza, con algunos aspectos innovadores.	Métodos de enseñanza convencionales que son efectivos, pero no destacan en innovación.	Métodos de enseñanza poco efectivos y poco atractivos para los participantes.	Métodos de enseñanza ineficaces y obsoletos.
Claridad de objetivos	Objetivos del programa claramente definidos, específicos, medibles y alineados con las necesidades educativas.	Objetivos bien definidos con pequeñas áreas de mejora.	Objetivos definidos, pero con necesidad de mayor claridad o especificidad.	Objetivos poco claros o no completamente alineados con las necesidades educativas.	Objetivos mal definidos o irrelevantes.
Utilidad práctica	El programa proporciona herramientas y conocimientos altamente aplicables a la práctica docente.	Buena aplicabilidad práctica con algunos aspectos que podrían ser más relevantes.	Aplicabilidad práctica moderada, con necesidad de mayor conexión con la práctica docente real.	Poca aplicabilidad práctica de los contenidos y habilidades enseñadas.	Los contenidos y habilidades enseñados no tienen aplicabilidad práctica.
Enfoque en el estudiante	El programa demuestra un enfoque centrado en el estudiante, promoviendo el aprendizaje activo y la participación.	Buen enfoque en el estudiante con algunos aspectos que podrían ser más centrados en sus necesidades.	Enfoque moderado en el estudiante, con espacio para mejorar en la promoción de su participación activa.	Poco enfoque en las necesidades y la participación activa del estudiante.	El programa no muestra un enfoque centrado en el estudiante.

Tabla complementaria 2. Rúbrica de evaluación de programas de formación docente.



Gráfica complementaria 1. Evaluación de programas de formación docente de la SEP.

Estos resultados sugieren la necesidad de un enfoque equilibrado y centrado en el estudiante para mejorar la calidad y eficacia de la formación docente.

Lic. Marian Elizabeth Pontigo-Suárez

marianpontisua@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

[0009-0007-5598-2952](https://orcid.org/0009-0007-5598-2952)

Dr. Gustavo López Toledo

gus_lt2@hotmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: [0000-0002-0567-2602](https://orcid.org/0000-0002-0567-2602)

Dr. Raúl Sampieri-Cabrera

sampieri@comunidad.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: [0000-0001-7733-1105](https://orcid.org/0000-0001-7733-1105)