

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Facultad de Ciencias Sociales y Políticas



Estudio de caso

“Retos en la implementación de la política pública en educación socioemocional: estudio de caso en escuelas primarias de Mexicali, B.C., 2024-2025”

que para obtener el grado de

Maestra en Administración Pública

Presenta

Maria Irudisse Rojas Villapudua

Director de Estudio de Caso

Dr. Rigoberto Negrete Urbano

Mexicali, B.C., enero de 2026

Dedicatoria

*“A mi querida familia: por apoyarme a cada paso,
en cada momento, por siempre creer en mí.”*

Índice

<i>Dedicatoria</i>	II
Resumen.....	V
Introducción	1
Planteamiento del problema.....	2
Pregunta de Investigación:	4
Hipótesis:	4
Objetivo general:.....	5
Objetivos específicos:	5
Justificación:	5
1. Antecedentes Históricos y Contexto en México.....	7
1.1. La Evolución de la Educación en México	7
1.2. Evolución normativa y curricular de la educación socioemocional en México (1993– 2022)	8
1.3. Políticas Públicas en Educación.....	11
1.4. Las Reformas Educativas de 2013, 2019 y la Educación de Calidad	13
2. Conceptos y Modelos Teóricos sobre Educación Socioemocional	16
2.1. Educación Socioemocional y su base en la Inteligencia Emocional	16
2.2. El Modelo de CASEL	18
3. Políticas Públicas y Educación Socioemocional: del marco normativo a su implementación.....	20
3.1. La importancia de las políticas públicas en la educación	20
3.2. Comparaciones internacionales: modelos exitosos.....	21
3.2.1. Caso de Finlandia.....	22
3.2.2. Programa Happy 8-12.....	24
3.3. La gestión educativa como eje de implementación de políticas públicas en educación socioemocional	27
3.4. Desdoblamiento de la Política Pública de Educación Socioemocional: de los lineamientos federales a la adaptación estatal en Baja California	31
3.5. Concreción, apropiación e implementación de la política en el nivel escolar	34
4. La concepción de la Educación Socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana	37
5. Impacto de la Educación Socioemocional en el Desarrollo Social de los Individuos	41
5.1. Beneficios de la Educación Socioemocional en la Vida Social.....	41
5.2. Casos de Estudio en México: El Caso de Chihuahua	44
5.3. Caso de Estudio en México: 399 Alumnos de Escuela Primaria.....	45

6. Metodología	47
7. Resultados y Análisis	53
8. Conclusiones Generales	57
9. Recomendaciones	59
Referencias.....	62
Anexos	77

Resumen

La educación socioemocional se ha consolidado como un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, favoreciendo habilidades para la autorregulación emocional, la toma de decisiones responsables y la convivencia pacífica. Este estudio analiza cómo la política pública en educación socioemocional se traduce en prácticas docentes en dos escuelas primarias públicas de Mexicali, Baja California. Desde un enfoque cualitativo y mediante un estudio de caso instrumental, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y a una especialista en formación docente, complementadas con un análisis documental. El objetivo es identificar los retos y formas de aplicación de la política pública en el nivel escolar, considerando el contexto institucional y social del plantel, que influye en su apropiación. Los resultados muestran cómo el personal docente interpreta y adapta la dimensión socioemocional en su práctica cotidiana, destacándose limitaciones vinculadas con recursos, acompañamiento técnico y dinámicas del contexto escolar. Este análisis aporta evidencia útil para fortalecer la gestión educativa, orientar el acompañamiento docente y mejorar la implementación futura de políticas socioemocionales en contextos de vulnerabilidad.

Palabras clave: Educación Socioemocional, Inteligencia Emocional, Políticas Públicas, Concreción Curricular, Nueva Escuela Mexicana.

Introducción

La educación y la sociedad mantienen una relación estrecha y recíproca que se ha transformado a lo largo del tiempo. En México, los modelos educativos han sido modificados por diversas reformas que buscan atender retos emergentes, desde los primeros esfuerzos de alfabetización en el siglo XX hasta la incorporación de la educación socioemocional en el *Modelo Educativo de 2016*, fortalecida posteriormente con la *Reforma Educativa de 2019* y retomada por el *Plan de Estudio 2022* de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Si bien estos cambios han representado avances normativos importantes, persiste una brecha entre los propósitos establecidos en las políticas educativas y su operación cotidiana en las escuelas. Esta situación se vuelve especialmente visible en enfoques innovadores como la educación socioemocional, que requieren acompañamiento docente, recursos pertinentes y claridad metodológica para su adecuada implementación.

Diversos marcos internacionales han destacado que el desarrollo de competencias socioemocionales es fundamental para el bienestar individual, la convivencia pacífica y la inclusión social. Investigaciones recientes también muestran que habilidades como la empatía, la autorregulación y la autoestima favorecen el desarrollo integral. Sin embargo, aún son limitados los estudios que analizan cómo estas orientaciones se concretan en la práctica escolar en México, particularmente en el nivel de educación primaria.

En este contexto, el presente estudio se enfoca en dos escuelas primarias públicas de Mexicali, Baja California. Su propósito es analizar cómo los docentes interpretan y ponen en práctica la política pública en educación socioemocional, tomando en cuenta el entorno escolar y

comunitario que incide en su aplicación. A partir de este análisis, se busca aportar elementos que permitan comprender los retos actuales de implementación y ofrecer insumos útiles para fortalecer la gestión educativa y el acompañamiento docente en contextos similares.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas, la educación ha experimentado transformaciones profundas en respuesta a los cambios sociales, culturales y económicos que enfrentan los países. En este contexto, la educación socioemocional ha cobrado relevancia al ser reconocida como un elemento indispensable para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. La habilidad de reconocer y gestionar emociones, establecer relaciones interpersonales empáticas y resolver conflictos de manera pacífica se ha convertido en un componente clave para la formación de ciudadanía y para enfrentar los desafíos contemporáneos.

A nivel internacional, la discusión sobre la importancia del aprendizaje socioemocional ha sido impulsada por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Estos organismos han resaltado la importancia de fortalecer el desarrollo emocional y social desde la escuela. La OCDE (2015) ha incorporado competencias dentro de sus marcos para la vida y el trabajo, lo que influyó en iniciativas nacionales como las competencias para la vida del *Plan y programas de estudio de 2017* en México. La UNESCO (2011), por su parte, ha promovido la educación para la paz y participó directamente en programas como Construye T, orientado a fortalecer habilidades emocionales en jóvenes. En América Latina, la CEPAL (2014) ha subrayado que las desigualdades estructurales y las brechas sociales condicionan la implementación efectiva

de políticas educativas, lo cual resulta especialmente relevante para comprender los retos actuales en contextos vulnerables.

En México, la incorporación de la educación socioemocional al currículo ha sido un proceso gradual. Si bien desde los años noventa existía la intención de promover el desarrollo integral del estudiantado, fue hasta la *Reforma Educativa de 2013* y la posterior publicación del *Modelo Educativo 2016* que este enfoque se integró de manera formal a través del componente curricular Desarrollo personal y social dentro de *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica de 2017*. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 interrumpió la continuidad de este proceso, desplazando temporalmente la atención hacia la permanencia escolar y la recuperación académica. La NEM, establecida tras la *Reforma Educativa de 2019*, retomó esta orientación e incorporó la educación socioemocional en el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*, publicado en 2024, reconociéndola como un elemento transversal para la formación humanista. Esto plantea interrogantes sobre el alcance real de la política pública en los contextos escolares actuales, particularmente en aquellos más vulnerables.

En el caso de Mexicali, investigaciones recientes han comenzado a explorar la temática en el nivel de secundaria y en el personal docente. Entre ellas, destacan un estudio sobre desarrollo socioemocional y conducta prosocial en adolescentes de secundaria (Fregoso et al., 2025) así como un análisis de la salud emocional del profesorado y los protocolos escolares (Aguirre & Elizalde, 2025). Además, a nivel estatal, el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC realizó un estudio exploratorio sobre la gestión de la convivencia en escuelas secundarias de Baja California (Ceballos et al., 2024). Si bien estos aportes ofrecen un panorama valioso, se concentran en adolescentes o en docentes, dejando sin explorar de manera específica el nivel de educación

primaria, etapa crucial en la formación socioemocional.

Las escuelas primarias de Mexicali, especialmente aquellas ubicadas en zonas de vulnerabilidad social, representan un espacio clave para analizar cómo se desdobra la política pública en educación socioemocional en la práctica cotidiana. Las condiciones materiales limitadas, la carga administrativa de los docentes y la escasez de recursos pedagógicos adaptados al nuevo plan constituyen factores que influyen directamente en la apropiación del enfoque. Esto abre un vacío de conocimiento: ¿cómo se interpreta y aplica la política en educación socioemocional en las escuelas primarias de contextos vulnerables de Mexicali?

De esta problemática surge la presente investigación, cuyo propósito es analizar los principales retos, interpretaciones y formas de aplicación de la política pública en educación socioemocional en dicho contexto, considerando la perspectiva de docentes responsables de su implementación y a una especialista en formación docente.

Pregunta de Investigación:

¿Cuáles son los principales desafíos en la implementación de la política pública en educación socioemocional en escuelas primarias de contextos vulnerables de Mexicali, Baja California, desde la percepción de docentes y una especialista en formación docente?

Hipótesis:

Se parte del supuesto de que la política pública en educación socioemocional tiene el potencial de fortalecer la convivencia y el desarrollo socioemocional en el ámbito escolar; sin embargo, en las escuelas primarias de Mexicali su implementación bajo el Plan 2022 enfrenta

desafíos vinculados con la gestión pública, particularmente en la disponibilidad de recursos, el seguimiento institucional, la formación docente y las condiciones de vulnerabilidad.

Objetivo general:

Identificar los principales desafíos en la implementación de la política pública en educación socioemocional en dos escuelas primarias de contextos vulnerables de Mexicali, Baja California, a partir de la percepción de docentes y una especialista en formación docente.

Objetivos específicos:

- Analizar la percepción de los docentes sobre la implementación de la política pública en educación socioemocional y su influencia en la convivencia escolar.
- Identificar los principales desafíos percibidos por docentes y por una especialista en formación docente respecto a la implementación de dicha política en el contexto de las escuelas primarias estudiadas.
- Formular recomendaciones orientadas a mejorar la gestión, seguimiento y evaluación de la política pública en educación socioemocional desde la administración pública educativa y la formación docente.

Justificación:

La educación socioemocional ha sido reconocida como un componente esencial del desarrollo integral, al estar asociada con el bienestar individual, la inclusión social y la convivencia pacífica. Su incorporación en los sistemas educativos ha sido respaldada por organismos internacionales y por investigaciones que evidencian su impacto positivo en habilidades como la

empatía, la autorregulación y la autoestima.

En el contexto nacional, experiencias puntuales en escuelas primarias —como un estudio realizado en Chihuahua mediante investigación-acción participativa (Arán, 2023)— han mostrado resultados positivos. Sin embargo, la evidencia sigue siendo limitada y fragmentada, especialmente en lo referente a la educación primaria pública en zonas de vulnerabilidad. Además, el cambio de modelo curricular tras la pandemia de COVID-19 plantea un escenario distinto al de estudios previos, caracterizado por un enfoque renovado en la NEM y materiales aún incipientes para la educación socioemocional.

En Mexicali, Baja California, investigaciones recientes han analizado aspectos socioemocionales en estudiantes de secundaria y en docentes de educación básica, pero no existen estudios centrados en la educación primaria. Este vacío resulta significativo, pues se trata de una etapa formativa clave y de contextos sociales donde las necesidades de acompañamiento socioemocional son particularmente visibles.

Por estas razones, la presente investigación se justifica en tres dimensiones:

1. Académica, al aportar evidencia empírica sobre un nivel educativo poco explorado en Mexicali y en el marco del nuevo *Plan de Estudio 2022*.
2. Social, al visibilizar los retos de implementación de la política socioemocional en escuelas de contextos vulnerables, donde estas competencias son esenciales para el bienestar y la convivencia.
3. Gestión pública, al ofrecer insumos que pueden orientar a las autoridades educativas y equipos directivos en la mejora de estrategias, materiales y procesos de acompañamiento docente en la Nueva Escuela Mexicana.

1. Antecedentes Históricos y Contexto en México

1.1. La Evolución de la Educación en México

Desde inicios del siglo XX, México ha enfrentado retos estructurales asociados al analfabetismo y desigualdad. En 1910, más del 70% de la población era analfabeta, lo que llevó a que la *Constitución de 1917* consagrara a la educación como un derecho fundamental, laico y gratuito. En este contexto, José Vasconcelos impulsó en 1923 las Misiones Culturales para extender la educación a las zonas rurales. Estos esfuerzos marcaron el inicio de un proceso sostenido de expansión educativa que redujo la tasa de analfabetismo a 12% hacia la década de 1990 (Guerrero, 2018).

Durante la segunda mitad del siglo XX, con la expansión del sistema educativo nacional y la creación del SNTE en 1943, se consolidó la cobertura educativa y se introdujeron modelos de gestión orientados a mejorar la calidad, como el Modelo de Gestión Educativa Estratégica y el Programa Escuelas de Calidad, que promovieron la planeación y la participación de la comunidad escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010). Sin embargo, persistieron problemáticas relacionadas con la violencia y el clima escolar, documentadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007), que mostraron altos índices de agresión entre estudiantes.

En años recientes las reformas educativas introdujeron un cambio hacia el enfoque por competencias, buscando responder a las demandas de una sociedad globalizada. Las reformas curriculares implementadas en educación preescolar (2004), secundaria (2006) y primaria (2009) respondieron inicialmente a la necesidad de actualizar los planes de estudio con base en un enfoque

por competencias y aprendizajes significativos. Si bien su propósito explícito no fue articular los niveles de la educación básica, dichas reformas introdujeron elementos comunes —como los campos formativos y los perfiles de egreso basados en competencias— que permitieron la posterior integración del sistema. Este proceso culminó con el *Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (2011), estableciendo un plan de estudios unificado y un perfil de egreso común para los tres niveles educativos. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en 2011 incorporaron habilidades para la vida y el aprendizaje autónomo, sentando las bases para la incorporación posterior de las competencias socioemocionales en los planes de estudio. Programas como Construye-T, cuyo origen se remonta a 2008 y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) representaron unos de los primeros intentos explícitos de atender esta dimensión formativa (SEP, 2015b; Diario Oficial de la Federación [DOF], 2015).

Con la *Reforma de 2013* se fortaleció el discurso de la calidad y la evaluación, mientras que la *Reforma de 2019* y el *Plan de Estudio 2022* replantearon este enfoque al sustituir el lenguaje de competencias por el de saberes y campos formativos, y al promover una concreción curricular más contextualizada. Si bien el nuevo modelo critica la fragmentación asociada al enfoque por competencias, mantiene implícita la necesidad de formar capacidades integradas que incluyen lo socioemocional (SEP, 2024c).

1.2. Evolución normativa y curricular de la educación socioemocional en México (1993–2022)

La inclusión de la educación socioemocional en el marco normativo mexicano se ha gestado de manera progresiva. Aunque en los años noventa no existía una definición explícita, la

Ley General de Educación (LGE,1993, art. 7, fracc. I) ya reconocía como fin de la educación “contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas”, lo que abrió la puerta a un enfoque formativo más integral.

Un antecedente clave en la formalización curricular del enfoque socioemocional fue el *Plan de Estudios 2011*, que, dentro de la RIEB, introdujo el campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia”. Este campo tenía como finalidad que los estudiantes aprendieran a actuar con juicio crítico en favor de la democracia, la paz, el respeto y los derechos humanos, promoviendo la autorregulación emocional, la autonomía y la empatía como condiciones para una convivencia armónica (SEP, 2011).

Dicho planteamiento marcó una transición importante: el currículo dejó de concebir la educación en valores como un componente aislado y comenzó a integrarla con las dimensiones ética, estética y corporal del desarrollo humano. En este marco, se establecieron competencias como “reconoce sus cualidades y capacidades”, “controla gradualmente conductas impulsivas” o “acepta a sus compañeros como son” (DOF, 2011), que anticipan los aprendizajes esperados del área de educación socioemocional incorporada oficialmente en 2017 (SEP, 2017a).

Así, la RIEB 2011 se convirtió en un antecedente normativo y curricular directo de la educación socioemocional, al colocar el desarrollo personal y social como eje transversal de la formación integral, en sintonía con los enfoques internacionales de aprendizaje socioemocional y ciudadanía global.

Aunque la *Reforma Educativa de 2013* introdujo un fuerte componente de evaluación y rendición de cuentas en la gestión educativa, en el plano curricular no significó un cambio de paradigma respecto de la RIEB. El documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*

consolida la estructura competencial iniciada en el sexenio anterior, manteniendo como eje las competencias para la vida inspiradas en la OCDE y la UNESCO, y fortaleciendo la articulación curricular entre preescolar, primaria y secundaria. Además, este plan incorpora formalmente la educación socioemocional al currículo, al describir sus ejes, ámbitos y aprendizajes esperados, situándola dentro de la formación integral del perfil de egreso. En este sentido, más que una ruptura, el *Plan y programas de 2017* representa una continuidad refinada del proyecto educativo previo, que busca integrar las dimensiones académicas, personales y sociales del aprendizaje.

De este modo, la *Reforma Constitucional de 2013* fortaleció el derecho a una educación de calidad y preparó el terreno para el *Modelo Educativo 2016*, el cual integró formalmente la educación socioemocional en los *Plan y programas de 2017*, dentro del campo formativo denominado Desarrollo personal y social.

Con la *Ley General de Educación de 2019*, el enfoque se consolidó: diversos artículos (16, 18, 30 y 59) establecieron la obligación de promover habilidades como la empatía, la resiliencia y la autorregulación, articulándolas con la formación para la vida democrática y productiva.

Finalmente, el *Plan de Estudio 2022* mantiene la dimensión socioemocional como eje transversal a través de “saberes” y “campos formativos”, sustituyendo el lenguaje de competencias, pero reforzando el énfasis en el bienestar, la empatía y la conciencia social (SEP, 2024c).

Esta evolución muestra un tránsito desde formulaciones amplias de desarrollo integral hacia la incorporación explícita de habilidades socioemocionales, aunque los recortes presupuestales y la disolución de programas como PNCE evidenciaron que la continuidad de estas políticas depende tanto de su anclaje legal como de recursos y voluntad política.

1.3. Políticas Públicas en Educación

Durante la primera década de los 2000, programas federales como Escuela Segura (2007–2015) anticiparon la preocupación por el clima escolar y la convivencia, al promover entornos educativos libres de violencia y fomentar la participación de la comunidad. Estas iniciativas, centradas en la prevención del acoso escolar y la promoción de una cultura de la paz, sirvieron de base para el desarrollo de políticas públicas posteriores como el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE, 2014) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE, 2015). En este sentido, la educación socioemocional comenzó a consolidarse también como un componente de política pública intersectorial, vinculada con la seguridad, la salud y el bienestar de las comunidades escolares (SEP, s.f.-b).

Las políticas públicas en educación en México han buscado responder a retos históricos como cobertura, calidad y equidad, y más recientemente a la necesidad de fortalecer el bienestar socioemocional. Sin embargo, la experiencia muestra que, aunque se han diseñado programas innovadores, su sostenibilidad e impacto han estado limitados por factores presupuestales, institucionales y de diseño.

Un ejemplo es el PNCE, derivado del piloto PACE, implementado entre 2014 y 2016 en escuelas participantes en el Programa Escuelas de Tiempo Completo y Escuela Segura. Con base en esa experiencia, en el ciclo escolar 2016–2017 se oficializó el PNCE, con cobertura para todos los grados de primaria y materiales dirigidos a docentes, estudiantes y familias (SEP, s.f.-b). El programa estuvo orientado a prevenir el acoso escolar y promover ambientes armónicos en la educación básica. Si bien representó un paso importante al introducir explícitamente la dimensión socioemocional en las políticas educativas, enfrentó reducciones presupuestales progresivas hasta

su eliminación en 2021 (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2021). Su desaparición dejó un vacío en las estrategias federales de convivencia y mostró la vulnerabilidad de las políticas que dependen de apoyos extraordinarios más que de un marco curricular consolidado.

Paralelamente, la política de Escuelas de Tiempo Completo (2007–2021) representó un componente estructural clave en la gestión de programas de convivencia escolar y desarrollo socioemocional. Su ampliación de jornada permitió incorporar espacios para actividades de tutoría, mediación y expresión emocional, lo que facilitó la implementación del PACE y posteriormente del PNCE.

En educación media superior, el Programa Construye T (2008–2024) fue implementado por la SEP en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) hasta 2021, y posteriormente continuó bajo la responsabilidad directa de la SEP. Aunque no existe un acuerdo formal de cancelación, el informe de labores 2024-2025 de la SEP ya no registra acciones específicas del programa, lo que sugiere una reestructuración o integración de sus componentes dentro de nuevas estrategias de formación integral. El programa tuvo como propósito desarrollar habilidades socioemocionales en adolescentes para favorecer su bienestar, fortalecer la convivencia escolar y prevenir riesgos como la violencia y la deserción (SEP, 2017b, 2021, 2024f). Aun cuando se reportaron resultados positivos en ciertos indicadores, su implementación mostró variaciones significativas según el estado, subsistema y contexto escolar, lo que sugiere que factores institucionales locales —como disponibilidad de tiempo docente, capacitación, conexión con los tutores Construye T y capacidad de gestión— condicionaron su alcance (SEP & PNUD, 2016). No obstante, constituye un antecedente valioso al reconocer la importancia de las competencias socioemocionales en la formación integral de los estudiantes y en la construcción de

entornos escolares más inclusivos y seguros.

Ambos programas marcaron un cambio de paradigma: pasar de una educación centrada en logros académicos hacia otra que reconoce la importancia del bienestar emocional y la convivencia pacífica. Sin embargo, también dejaron aprendizajes críticos: la necesidad de financiamiento sostenido, evaluación rigurosa de resultados y continuidad institucional más allá de los cambios sexenales.

Estos antecedentes prepararon el terreno para la incorporación formal de la educación socioemocional en los planes y programas nacionales —primero con *Aprendizajes Clave* y después con el *Plan de Estudios 2022*—, aunque persiste la incertidumbre sobre su implementación real en las escuelas, especialmente en contextos de vulnerabilidad como los que se analizan en este estudio.

Estas políticas evidencian la creciente institucionalización de la educación socioemocional en México, aunque sus resultados dependen en gran medida de las capacidades de gestión y del acompañamiento docente, aspectos que se analizan más adelante desde los modelos teóricos y conceptuales que sustentan este enfoque.

1.4. Las Reformas Educativas de 2013, 2019 y la Educación de Calidad

Las reformas educativas de 2013 y 2019 constituyen hitos en la búsqueda de mejorar el sistema educativo mexicano, aunque sus enfoques y resultados difieren de manera notable.

La *Reforma de 2013*, promovida en el marco del Pacto por México, modificó los artículos 3º y 73 constitucionales, creó la *Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD)* y otorgó autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Su objetivo fue elevar la calidad

educativa y garantizar la transparencia en los procesos de ingreso, promoción y permanencia docente (Flamand et al., 2020). Entre sus acciones centrales figuró la evaluación obligatoria de los maestros, concebida como mecanismo de profesionalización meritocrática, pero cuestionada por la CNTE, que la percibió como punitiva y descontextualizada (Acuña & Mérida, 2015).

En contraste, la *Reforma de 2019* derogó la LSPD y sustituyó las evaluaciones obligatorias por diagnósticas, creó el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación en lugar del INEE, y permitió la reinstalación de docentes cesados en la etapa anterior (Gómez, 2020). Aunque buscó conciliar con el magisterio, ha sido criticada por implicar un retroceso en la transparencia y en la profesionalización docente (Granados, 2018).

La calidad educativa fue un eje compartido, pero con énfasis distintos: la *Reforma de 2013* privilegió la evaluación estandarizada y la meritocracia, mientras que la de 2019 priorizó inclusión y equidad, reduciendo la fuerza de los mecanismos de rendición de cuentas.

Si bien ninguna de estas reformas mencionó explícitamente la educación socioemocional, la de 2013 sentó bases normativas —al fortalecer el derecho a una educación de calidad— para la posterior integración de las competencias socioemocionales en el *Modelo Educativo 2016*. A su vez, la *Reforma de 2019*, al crear el nuevo sistema de mejora continua, abrió espacio para una concepción de calidad vinculada a la formación integral.

Esta trayectoria culmina en la NEM, implementada a partir del ciclo escolar 2023–2024, que rompe con el enfoque de calidad entendido solo como logro estandarizado y propone un currículo por saberes y campos formativos donde el bienestar y la dimensión socioemocional se asumen como ejes transversales (SEP, 2024c).

En conjunto, estas reformas delinearón el terreno político y administrativo donde la educación socioemocional se inscribe hoy como parte de una noción más amplia de calidad educativa, centrada en el bienestar integral. A pesar de los avances normativos, la evidencia muestra que la educación socioemocional sigue enfrentando limitaciones de implementación. Para comprender mejor este enfoque, en el siguiente capítulo se revisan los principales conceptos y modelos teóricos que lo sustentan.

2. Conceptos y Modelos Teóricos sobre Educación Socioemocional

2.1. Educación Socioemocional y su base en la Inteligencia Emocional

Los antecedentes de la educación socioemocional pueden rastrearse en los trabajos de inteligencia social de Thorndike (1920), que planteaban la capacidad para comprender y manejar a otras personas. Décadas más tarde, Salovey y Mayer (1990) introdujeron el concepto de inteligencia emocional, definiéndolo como una forma de inteligencia social que permite percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. En trabajos posteriores, estos autores — junto con David Caruso (2000)— sistematizaron su propuesta en el Modelo de las Cuatro Ramas:

- Percepción emocional, para identificar y expresar emociones con precisión;
- Facilitación emocional del pensamiento, en la que las emociones guían la atención y la toma de decisiones;
- Comprensión emocional, que implica interpretar emociones complejas y sus transiciones;
- Regulación emocional, entendida como la capacidad de manejar las emociones propias y de otros para favorecer el bienestar y el crecimiento personal.

Desde un enfoque de divulgación y aplicación educativa, Goleman (1995) popularizó el término y lo definió como la habilidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como de entender e influir en las de los demás. Propuso cinco competencias centrales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, destacando que, a diferencia del coeficiente intelectual (IQ), la inteligencia emocional puede desarrollarse a través de procesos educativos. Goleman ilustró su potencial preventivo en programas escolares como Resolving Conflict Creatively Program, que fomentaba una cultura de paz mediante el

desarrollo de habilidades como el autocontrol, autoconocimiento, la empatía, el diálogo y el pensamiento positivo, mostrando a los estudiantes, alternativas no violentas para resolver conflictos.

La educación socioemocional, entendida como una derivación pedagógica de estas aportaciones psicológicas, ha sido definida por Alvarez (2020) como un proceso formativo orientado al reconocimiento de las propias emociones y las de los demás, así como a la regulación asertiva de las respuestas, favoreciendo la colaboración y la convivencia. Esto implica, en términos amplios, autoconocimiento y autocontrol, y busca el desarrollo de las competencias descritas en el marco de la inteligencia emocional.

Estos principios han sido retomados por organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, que los vinculan con el derecho a una educación integral y con políticas que fomenten el bienestar y la cohesión social. Por ello promueven la incorporación de habilidades socioemocionales en las políticas educativas.

En México, estos planteamientos fundamentan la incorporación de la educación socioemocional en *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* y en el *Plan de Estudio 2022*, así como en programas federales como el PNCE y Construye-T, que traducen estos principios psicológicos en estrategias de política pública orientadas al bienestar y la convivencia escolar.

Tras revisar los fundamentos teóricos y pedagógicos que sustentan este enfoque, resulta pertinente analizar los modelos contemporáneos que han sistematizado el aprendizaje socioemocional, entre los cuales destaca CASEL.

2.2. El Modelo de CASEL

El Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), con sede en Estados Unidos, es uno de los principales referentes internacionales en el diseño de políticas y prácticas educativas orientadas al aprendizaje socioemocional (SEL). Su marco identifica cinco competencias interrelacionadas (CASEL, 2023a, 2023c):

- Autoconciencia: reconocer emociones, valores y fortalezas personales.
- Autogestión: regular emociones, manejar el estrés y perseguir metas.
- Conciencia social: mostrar empatía y valorar la diversidad cultural y social.
- Habilidades de relación: establecer vínculos positivos, comunicarse y resolver conflictos.
- Toma de decisiones responsable: elegir conductas éticas considerando consecuencias para uno mismo y los demás.

CASEL enfatiza que estas competencias deben integrarse en el currículo, en la cultura escolar y en las políticas públicas. Para ello propone una implementación de alcance sistémico que articula distintos niveles (CASEL, 2023b):

- Aulas: prácticas como el trabajo cooperativo, la integración curricular e instrucción explícita de habilidades. Fomentando un clima afectivo, respetuoso e inclusivo.
- Escuelas: políticas y cultura institucional que promuevan la participación, el sentido de pertenencia y la colaboración entre docentes, estudiantes y personal directivo. De modo que el SEL se viva en todos los espacios escolares.
- Familias: colaboración genuina entre escuela y hogar que permita alinear valores y

prácticas, extender el aprendizaje socioemocional al ámbito familiar y fomentar entornos coherentes y culturalmente receptivos.

- Comunidades: alianzas con organizaciones locales que amplían las oportunidades para que los estudiantes apliquen sus habilidades socioemocionales en contextos reales y aportan recursos, apoyos y vínculos significativos que refuerzan el desarrollo integral y la equidad educativa.

A nivel de sistemas educativos, CASEL recomienda planificar de forma estratégica —con visión multianual, formación continua del personal y coordinación interdepartamental— para garantizar que las decisiones pedagógicas y organizativas favorezcan el desarrollo integral del alumnado.

Este enfoque ha sido adaptado en diferentes países: en España, proyectos como Bienestar emocional y aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo se han inspirado en sus principios (Cano et al., s.f.); en Corea del Sur, el modelo Social, Emotional, and Ethical Learning (SEE Learning) de la Universidad de Emory integra los postulados de CASEL con perspectivas éticas e interculturales (Min et al., 2024). En México, su influencia se observa en la creación del programa Construye-T, impulsado por la SEP (2015b).

Para la presente investigación, el modelo CASEL funciona como referente analítico para valorar si las políticas educativas en Mexicali logran promover de manera efectiva estos cinco dominios o si enfrentan limitaciones derivadas de la falta de materiales, de la formación docente o de la continuidad institucional.

3. Políticas Públicas y Educación Socioemocional: del marco normativo a su implementación

Luego de revisar los principales enfoques teóricos y modelos de referencia que sustentan la educación socioemocional, en este capítulo se examina su traducción en el campo de las políticas públicas. Se parte del reconocimiento de que los marcos normativos y curriculares, así como las decisiones administrativas en distintos niveles, son clave para comprender cómo se define, implementa y adapta este enfoque en los sistemas educativos. Desde la perspectiva de la administración pública, resulta fundamental analizar tanto el diseño como la gestión e interpretación de estas políticas, especialmente en contextos como el mexicano.

3.1. La importancia de las políticas públicas en la educación

La educación es un pilar del desarrollo social, económico y cultural de toda nación; por ello el Estado asume la responsabilidad de garantizar su acceso equitativo y su calidad. Este compromiso, reconocido en instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y plasmado en la *Constitución* mexicana, implica que la educación sea un derecho público y un bien social, no un servicio sujeto a las lógicas exclusivas del mercado.

Más allá de asegurar cobertura, las políticas públicas educativas permiten responder a problemas como el analfabetismo, la deserción o la desigualdad, y contribuyen a fortalecer el tejido social. La evidencia internacional confirma que cada año adicional de escolarización incrementa los ingresos laborales en alrededor de un 9 % y mejora indicadores de salud, cohesión social y reducción de la pobreza (Grupo Banco Mundial, 2024). En México, organismos como el extinto

INEE generaron datos clave para orientar estas políticas con base en evidencia (IIEP-UNESCO & INEE, 2018).

En el siglo XXI, la función estatal va más allá de la transmisión de conocimientos: debe propiciar entornos educativos seguros, inclusivos y culturalmente sensibles, de modo que cada estudiante se sienta valorado y con sentido de pertenencia (Clark, 2020). Esta perspectiva sustenta la incorporación de la educación socioemocional como parte de las obligaciones del Estado: formar ciudadanos capaces de autorregularse, convivir pacíficamente y contribuir al desarrollo social.

La eficacia de una política pública no depende solo de su diseño, sino de su sostenibilidad y capacidad de adaptación a contextos cambiantes. En consecuencia, examinar experiencias internacionales permite identificar enfoques y mecanismos que pueden fortalecer la aplicación nacional, especialmente en contextos específicos como el de Mexicali.

3.2. Comparaciones internacionales: modelos exitosos

En este marco, destacan dos referentes útiles para el análisis comparado: por un lado, el sistema de bienestar escolar implementado en Finlandia, ampliamente reconocido por su enfoque integral y su articulación a nivel nacional; y por el otro, el programa Happy 8-12, desarrollado en España y Chile, que constituye un ejemplo de intervención específica evaluada en distintos contextos escolares. Aunque se diferencian en alcance y naturaleza, ambos ofrecen elementos para comprender cómo se traducen distintos enfoques de apoyo socioemocional en la práctica educativa.

3.2.1. Caso de Finlandia

El sistema educativo finlandés es un referente internacional no solo por sus altos resultados en evaluaciones como PISA, sino por su visión integral y humanista, que articula desarrollo cognitivo, social y emocional desde la primera infancia (Kokkonen, 2011). Su principio de equidad se expresa en el acceso gratuito a todos los niveles educativos, el financiamiento de servicios complementarios —salud, transporte, comedor— y el acompañamiento psicológico y social, lo que reduce de forma notable la relación entre nivel socioeconómico y desempeño académico (OCDE, 2023).

Desde inicios de siglo, Finlandia incorporó en el currículo la educación para la salud con contenidos de bienestar emocional, habilidades sociales y prevención del acoso. Entre los programas implementados destacan *Tunnemuksu*, dirigido a niños de 4 a 9 años para favorecer la identificación, aceptación, expresión y regulación de emociones mediante juegos, cuentos y actividades artísticas que promueven la empatía; y *Steps of Aggression*, un conjunto de herramientas pedagógicas para analizar la ira y prevenir conductas agresivas en menores de 25 años. Asimismo, el programa *MUKAVA* (2002–2005) amplió la jornada escolar con actividades extracurriculares para fortalecer la relación escuela-familia, promover el desarrollo socioemocional y reducir tiempos sin supervisión adulta, registrando efectos positivos como la disminución del acoso, mayor disfrute escolar y una colaboración más estrecha entre docentes y hogares (Kokkonen, 2011).

Con el tiempo se adoptaron enfoques más centrados en la reducción del estrés y la promoción del bienestar. Actualmente, el sistema promueve jornadas relativamente cortas y una baja carga de tareas, con el objetivo de generar un ambiente más equilibrado y respetuoso del

desarrollo integral del estudiantado (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2022).

El programa KiVa, diseñado por la Universidad de Turku, es quizá el ejemplo más influyente. Combina acciones universales (debates, juegos de rol, trabajo en equipo, recursos digitales y cortometrajes temáticos, además de la adopción progresiva de normas de clase vinculadas a los contenidos tratados) con intervenciones específicas para casos de acoso. Su implementación ha demostrado reducciones significativas en victimización y acoso autoinformados —30 % y 17 % respectivamente tras el primer año de aplicación (Kärnä et al., 2011)— y ha sido adoptado de forma amplia en Finlandia y replicado en diversos países, incluido México en algunas experiencias piloto.

Este enfoque se sostiene en una formación docente de alto nivel —maestría como requisito para ejercer— y en la autonomía profesional, que permite adaptar estrategias pedagógicas a las necesidades del alumnado sin depender de evaluaciones estandarizadas (Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education, 2016).

A pesar de sus avances, Finlandia también ha enfrentado retos significativos, como el aumento de los problemas de salud mental entre adolescentes, las altas tasas de suicidio juvenil y las desigualdades persistentes para grupos minoritarios. Estos desafíos han impulsado una visión preventiva desde el sistema educativo, con énfasis en el desarrollo integral de las personas y la creación de comunidades escolares inclusivas. Estudios recientes también advierten sobre presiones estructurales y financieras que amenazan la sostenibilidad del modelo educativo. No obstante, se reconoce que las dimensiones social y emocional continúan siendo uno de sus pilares más sólidos (Thrupp et al., 2023).

La descripción de estos programas es relevante porque, aunque los contextos son diferentes, México ha seguido un trayecto con puntos de contacto: programas de jornada ampliada, políticas para entornos escolares seguros como el PNCE y la incorporación de la educación socioemocional en el currículo. Esta comparación no implica que los resultados sean equivalentes, pero sí permite identificar una línea de acción semejante en la formulación de políticas. En conjunto, y a la luz de estas coincidencias, el caso finlandés muestra cómo una política pública sistémica —que articula currículo, formación docente, servicios de apoyo y participación comunitaria— puede consolidar entornos escolares que promuevan el bienestar socioemocional. Su experiencia ofrece lecciones para México, donde la educación socioemocional avanza, pero aún enfrenta obstáculos de continuidad institucional y de formación docente.

Mientras que Finlandia representa un enfoque sistémico a nivel de política pública, el caso del programa Happy 8-12 ejemplifica un modelo pedagógico específico, basado en herramientas digitales y evaluaciones experimentales. Su análisis permite comprender cómo programas concretos pueden complementar o fortalecer los currículos nacionales.

3.2.2. Programa Happy 8-12

El Programa Happy 8–12 es una herramienta pedagógica gamificada desarrollada en España bajo la coordinación de la investigadora Gemma Filella, de la Universidad de Lleida. El diseño se basó en el marco conceptual del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), orientado a promover la educación emocional en el ámbito escolar. Dirigido a niños de entre 8 y 12 años, el programa utiliza un videojuego interactivo con 25 situaciones de conflicto cotidiano en contextos escolares y familiares, en las que los estudiantes deben elegir entre diferentes respuestas emocionalmente inteligentes. Su objetivo es fomentar cinco competencias

emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2009; Filella, 2022).

Cada decisión tomada en el videojuego genera retroalimentación inmediata, lo que permite al estudiante reflexionar sobre su respuesta, reforzando habilidades de autoconocimiento y regulación emocional. El programa se complementa con sesiones presenciales a cargo del profesorado, quienes cuentan con una guía didáctica de apoyo técnico y pedagógico (Cabello et al., 2014).

Una primera evaluación cuasiexperimental del programa se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2013–2014 en España, con una muestra de 574 estudiantes de 5.º y 6.º de primaria, provenientes de colegios de la provincia de Lleida. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en el desarrollo de competencias emocionales, reducción de la ansiedad y una mejora en el clima de convivencia escolar (Cabello et al., 2014; Filella et al., 2016). En términos estadísticos, se observaron los siguientes resultados:

- Mejora emocional significativa ($F = 5.81; p < .02$)
- Reducción de la ansiedad estado ($F = 9.33; p < .001$)
- Mejora en la resolución de conflictos y el ambiente escolar

Estos valores indican que los efectos observados fueron estadísticamente significativos, es decir, atribuibles a la intervención del programa y no al azar, lo que refuerza su impacto positivo en el bienestar emocional y académico del alumnado.

Posteriormente, el programa fue adaptado y aplicado en Chile, donde se ajustaron el lenguaje y los tiempos de trabajo al contexto educativo local. La implementación se llevó a cabo

en una escuela pública rural de la provincia de Diguillín, con 197 estudiantes de 3.º a 6.º grado (96 niños y 101 niñas, edades entre 8 y 12 años, $M = 10$; $DE = 1.01$). La selección del centro educativo se realizó por conveniencia y los grupos experimental y control fueron asignados aleatoriamente. El estudio evidenció mejoras en conciencia y regulación emocional, empatía y resolución asertiva de conflictos en el grupo experimental, reforzando la importancia de adecuar estos programas a contextos específicos (Lagos & Sandoval, 2021).

Como parte de su expansión, el equipo desarrollador ha implementado programas complementarios. Uno de ellos es Happy 12–16, dirigido a estudiantes de secundaria. Durante el ciclo académico 2014–2015, se aplicó en una muestra de 903 adolescentes españoles ($M = 12.63$ años), observándose mejoras estadísticamente significativas en conciencia emocional ($F = 7.71$; $p < .001$), autonomía emocional y rendimiento académico. Sin embargo, no se observaron cambios significativos en regulación emocional ni competencia social. Curiosamente, mientras el programa redujo los niveles de ansiedad en estudiantes de primaria, en el caso de secundaria los niveles de ansiedad estado aumentaron en ambos grupos, lo que se ha atribuido a los propios retos del desarrollo adolescente y al incremento de conciencia emocional (Cabello et al., 2019).

Otro desarrollo posterior es Happy for Families, un programa complementario para el contexto familiar. En un estudio reciente, se comparó a niños que participaron solo en el entorno escolar con aquellos que utilizaron el videojuego en casa junto con sus madres, padres o cuidadores. Los resultados mostraron que la participación familiar reforzó competencias como la regulación emocional, autonomía y competencia social. Además, también se reportaron beneficios en las madres y padres participantes, particularmente en su conciencia y regulación emocional (Priego et al., 2025).

El enfoque Happy demuestra cómo las herramientas digitales pueden ser efectivas para el desarrollo socioemocional en la infancia y adolescencia, siempre que se adapten al grupo etario, al contexto escolar y a la participación familiar.

Este tipo de evidencia resulta relevante para el contexto mexicano, donde las iniciativas digitales para el desarrollo socioemocional son aún incipientes y requieren procesos de evaluación comparables.

Estas experiencias internacionales muestran que el desarrollo socioemocional requiere políticas coherentes, formación docente especializada y programas pedagógicos contextualizados. Aunque los avances en México han sido significativos, persisten desafíos en la implementación, seguimiento y adaptación local. Por ello, resulta necesario analizar cómo estas políticas se traducen en prácticas concretas dentro de contextos específicos.

3.3. La gestión educativa como eje de implementación de políticas públicas en educación socioemocional

La gestión educativa constituye un campo determinante dentro de los sistemas escolares, orientado a transformar las organizaciones educativas para responder a las demandas de calidad, equidad, eficiencia y pertinencia. Desde una perspectiva sistémica, articula distintos niveles — institucional, escolar, pedagógico y estratégico— que actúan de manera interdependiente en la conducción del proceso educativo.

Dado que en los apartados 3.4 y 3.5 se analizará cómo esta estructura se refleja en el caso de Baja California, a continuación, se describen de manera sintética los distintos niveles de la gestión educativa.

A nivel institucional, establece las bases organizativas y administrativas que regulan el sistema, garantizando el cumplimiento de objetivos nacionales y locales.

En el plano escolar, se enfoca en la cultura organizacional y la articulación de esfuerzos entre docentes, directivos y la comunidad educativa para optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito pedagógico, implica la planificación y ejecución de estrategias didácticas orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, considerando la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.

Finalmente, en su dimensión estratégica, se configura como un enfoque integral que permite la planeación, evaluación y mejora continua del sistema educativo, alineando la acción docente con objetivos de calidad y equidad (UNESCO-IIPE & Ministerio de Educación de la Nación, 2000; SEP, 2010).

En un sentido amplio, la gestión educativa comprende el diseño, la ejecución, la evaluación y la mejora continua de los procesos organizativos y pedagógicos orientados al logro de los aprendizajes y al fortalecimiento de la comunidad escolar. Se concibe como una disciplina con identidad propia, que integra dimensiones administrativas, pedagógicas y organizativas en un proceso participativo y de mejora continua (Flores, 2021).

Desde el enfoque estratégico, la gestión educativa no se limita a funciones técnicas, también actúa como eje articulador de los distintos momentos del ciclo de las políticas públicas: formulación, implementación, monitoreo y evaluación. Así, se convierte en el puente entre el diseño normativo y su traducción operativa, permitiendo que los objetivos educativos se concreten

en prácticas sostenibles y contextualizadas (SEP, 2010).

En lo referente a las políticas públicas en educación socioemocional, la gestión adquiere especial relevancia. Su rol incluye la coordinación de la formación docente, la distribución de recursos, el diseño de estrategias pedagógicas, el acompañamiento técnico y la implementación de sistemas de seguimiento y evaluación. Estudios internacionales, como los realizados en el marco del enfoque de School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS), destacan que la sostenibilidad de los programas de prevención de conductas de riesgo depende en gran medida de una gestión escolar que promueva el liderazgo distribuido, el respaldo político, la capacitación y el acompañamiento continuos, además de un sistema de monitoreo que asegure la implementación precisa y la mejora constante (Sugai & Horner, 2006).

El caso del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) muestra cómo las deficiencias en la gestión condicionan los resultados de las políticas socioemocionales. De acuerdo con el Diagnóstico ampliado PNCE (SEP, 2020), la limitada participación de la comunidad escolar y la normalización de prácticas violentas en el aula redujeron el impacto del programa. A pesar de que un 73% de las escuelas participantes reportó climas escolares positivos, en casi una tercera parte persistieron ambientes poco propicios para la convivencia, lo que refleja diferencias de implementación vinculadas a la gestión local. De manera similar, en Construye-T, aunque la estrategia de formación socioemocional fue bien recibida por directivos y docentes, la falta de continuidad en la capacitación, la resistencia de algunos docentes y las fallas en la implementación limitaron su apropiación (SEP & PNUD, 2016). Estos problemas de gestión se sumaron a la coexistencia de múltiples programas en los planteles, lo que redujo el tiempo y la atención destinados al desarrollo socioemocional. En ambos casos, las deficiencias de gestión explican la brecha entre el diseño y la efectividad de las políticas socioemocionales.

En México, Flores (2021) advierte que la gestión educativa aún es un campo emergente y poco desarrollado en la investigación nacional, lo que representa un área de oportunidad para consolidarla como disciplina autónoma y diferenciada de la administración. También enfatiza la necesidad de fortalecerla como herramienta estratégica de la política educativa, de modo que pueda responder con pertinencia a las demandas actuales del sistema escolar.

Un elemento clave en la gestión educativa es el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), desarrollado en México como una propuesta integral para transformar las prácticas institucionales en educación básica. Este modelo reconoce la centralidad de la dimensión pedagógica, impulsa el liderazgo compartido, fomenta el trabajo colegiado y promueve la autonomía responsable de los colectivos docentes (SEP, 2010). A través de componentes como la planeación estratégica, la participación social y la evaluación para la mejora continua, el MGEE ofrece una plataforma idónea para incorporar y sostener programas de educación socioemocional en las escuelas.

Para que las políticas públicas en educación socioemocional alcancen un impacto transformador, se requiere de gestión educativa estratégica, participativa y contextualizada. Esta debe garantizar la ejecución técnica de las políticas, su apropiación por parte de los actores escolares, la evaluación permanente y la adaptación a las condiciones cambiantes del entorno educativo.

En el marco de la NEM, la gestión cobra un papel decisivo al fomentar la autonomía profesional de los colectivos docentes, quienes —a través de los Consejos Técnicos Escolares— asumen la tarea de contextualizar el currículo nacional mediante procesos de concreción curricular. Este proceso, basado en el análisis del contexto, el codiseño de contenidos y el desarrollo de

proyectos integradores, será abordado más adelante.

3.4. Desdoblamiento de la Política Pública de Educación Socioemocional: de los lineamientos federales a la adaptación estatal en Baja California

El desarrollo de la política pública en educación socioemocional en México se articula mediante un proceso escalonado que inicia en el nivel federal con la definición de lineamientos normativos generales y continúa en el nivel estatal a través de mecanismos de adaptación, armonización y operación contextualizada. En este apartado se describen ambos niveles para comprender las bases que enmarcan la implementación en las escuelas primarias de Baja California.

Nivel federal: marco normativo y orientaciones generales

La política educativa federal establece el marco rector para la formación socioemocional en educación básica. El documento central es el *Plan de Estudio 2022*, implementado a partir del ciclo escolar 2023–2024, que define los principios, propósitos y fundamentos pedagógicos de la NEM. Además, establece los propósitos formativos nacionales, el perfil de egreso, los campos formativos, los procesos de desarrollo de aprendizajes y los ejes articuladores, con el fin de garantizar una educación integral, inclusiva y pertinente a la diversidad sociocultural del país (SEP, 2024c). Desde esta perspectiva, la educación socioemocional se concibe como parte de la formación integral del alumnado, vinculada con el bienestar, la convivencia pacífica y el desarrollo comunitario. Sin embargo, aunque el *Plan de Estudio 2022* incorpora esta dimensión de manera transversal, su explicitación para educación primaria es general y requiere desarrollos complementarios para orientar con mayor precisión su concreción en la práctica escolar (SEP, 2024c).

Para apoyar la implementación curricular, la SEP establece los programas sintéticos, los cuales contienen los aprendizajes y contenidos nacionales mínimos para cada fase formativa. En el caso de Fase 5 (quinto y sexto grado de primaria), estos programas actúan como punto de partida para que los colectivos docentes elaboren los programas analíticos, donde se contextualizan los contenidos y se incorporan problemáticas y saberes locales (SEP, 2024e).

Otros documentos federales complementan estas orientaciones. El cuadernillo *Educación Socioemocional en el Marco de la NEM* subraya que la práctica docente debe propiciar ambientes seguros, dignidad humana, inclusión, cultura de paz y bienestar emocional, principios centrales para el desarrollo socioemocional y la vida comunitaria (SEP, s.f.-a). Asimismo, la SEP también ofrece apoyos como cuadernos curriculares, materiales de orientación didáctica, progresiones de aprendizaje, actividades sugeridas y fichas de trabajo para cada campo formativo, cuyo propósito es facilitar la planeación didáctica situada, fomentar la transversalidad de contenidos—incluyendo la dimensión socioemocional— y orientar la evaluación formativa en el aula (SEP, 2024a; SEP, 2024e).

Nivel estatal: armonización normativa y adecuación operativa en Baja California

En el ámbito estatal, la política pública se adapta para responder a las características sociales, culturales y educativas de Baja California. La Ley de Educación del Estado de Baja California (2024) establece como mandato que la educación impartida en la entidad promueva un enfoque humanista orientado al desarrollo de habilidades socioemocionales, favoreciendo que las y los estudiantes piensen, sientan y actúen de manera autónoma, crítica y colaborativa.

El Programa Sectorial de Educación 2022–2027 identifica la formación socioemocional como una prioridad estratégica, particularmente en comunidades vulnerables y en población

estudiantil migrante. Incluye acciones como capacitación docente, atención psicoemocional y fortalecimiento de ambientes escolares seguros (Secretaría de Educación de Baja California [SEBC], 2023). Por su parte, el Plan Estatal de Desarrollo 2022–2027 integra políticas de bienestar y educación (especialmente en los ejes 7.1 y 7.5), que contemplan la promoción de actividades lúdicas, programas preventivos, talleres con familias y acciones de salud emocional dirigidas a estudiantes, docentes y comunidades educativas (Gobierno del Estado de Baja California, 2022).

Además de estos documentos normativos, la SEBC emite orientaciones operativas, materiales complementarios, lineamientos de aplicación y acompañamiento técnico, cuyo objetivo es facilitar la planeación, la interpretación curricular y la articulación con los pilares de la NEM. Estas directrices estatales aclaran criterios, contextualizan los enfoques federales y buscan fortalecer la capacidad de las escuelas para implementar el currículo de manera pertinente.

Articulación Federal-Estatal

El proceso de desdoblamiento de la política pública en educación socioemocional se configura mediante una relación complementaria entre los niveles federal y estatal. Mientras que el nivel federal define los principios, propósitos y contenidos mínimos, el nivel estatal traduce estos lineamientos en rutas de acción adaptadas al contexto regional, incorporando normatividad propia, estrategias de capacitación, apoyos institucionales y procesos de acompañamiento técnico.

Esta articulación constituye el marco que da origen a la implementación en el nivel escolar. La comprensión de estos dos niveles es indispensable para analizar el siguiente eslabón del proceso: la concreción y apropiación curricular por parte de los colectivos docentes.

3.5. Concreción, apropiación e implementación de la política en el nivel escolar

Como se expuso en el apartado anterior, la política planteada en el *Plan de Estudio 2022* transita desde el diseño normativo hasta la práctica docente en el aula mediante un proceso de interpretación, adaptación y apropiación realizado por los colectivos escolares. A diferencia de los niveles federal y estatal —que formulan marcos generales y orientaciones operativas—, en las escuelas la política pública se vuelve realidad a través de decisiones pedagógicas cotidianas, trabajo colegiado y acciones de concreción curricular situadas.

Concreción curricular

La concreción curricular traduce los lineamientos federales y estatales en prácticas pedagógicas contextualizadas. Los colectivos docentes, mediante Consejos Técnicos Escolares (CTE), elaboran el programa analítico de cada escuela como un proceso participativo y dinámico. La serie *¡Aprendamos en comunidad!* de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2023), detalla los principales elementos que configuran este proceso:

- **Lectura de la realidad:** diagnóstico de la comunidad, intereses y problemáticas de estudiantes y familias para identificar un eje articulador del aprendizaje (Fascículo 1). Esta etapa orienta la selección de situaciones significativas que favorezcan, entre otras, competencias de autoconocimiento y convivencia.
- **Contextualización y codiseño de contenidos:** vinculación de los contenidos nacionales con las situaciones o problemas identificados e incorporación de saberes locales cuando es necesario (Fascículo 2). Esta etapa permite fortalecer la relevancia del currículo y en el caso de la educación socioemocional, incrementa su significatividad al partir de experiencias cercanas.

- **Integración de los campos formativos y ejes articuladores:** articulación de los cuatro campos formativos –Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; De lo Humano y lo Comunitario– con ejes transversales –Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas; Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura– para promover una visión compleja de la realidad y reflexionar sobre la diversidad y la convivencia (Fascículos 3 y 4).
- **Proyectos integradores:** son la síntesis del trabajo anterior en proyectos que movilizan conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales. Constituyen una ruta de acción colectiva, parten de las situaciones o problemas identificados en la lectura de la realidad y articulan los componentes curriculares con las intencionalidades y acciones formativas definidas por el colectivo docente. Un ejemplo representativo es el proyecto Antes de que suene el timbre, donde la comunidad escolar analiza las causas de los retrasos en la entrada a clases y diseña acciones de mejora, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales, cognitivas y ciudadanas (Fascículos 6 y 9).

Este proceso no es estático. Las sesiones ordinarias del CTE —en especial la tercera, quinta y séptima— están destinadas a revisar y ajustar los proyectos y estrategias con base en los avances observados. La primera sesión del ciclo escolar retoma la lectura de la realidad para actualizar el diagnóstico y responder a los nuevos desafíos (SEP, 2024b, 2024d).

Apropiación docente y márgenes de interpretación

La concreción curricular reafirma el papel protagónico del colectivo docente en la implementación de la política pública de educación socioemocional. La autonomía profesional que

promueve la NEM otorga a los docentes la responsabilidad de decidir qué contenidos priorizar, cómo articular los campos formativos y qué ejes articuladores resultan más pertinentes según las problemáticas de su contexto. De este modo, la política pública se materializa en decisiones pedagógicas cotidianas que requieren reflexión crítica y trabajo colegiado.

La política pública también se expresa en las orientaciones para la evaluación formativa, concebida como un proceso continuo que permite ajustar las estrategias didácticas conforme a las necesidades e intereses de los estudiantes, más que como un mecanismo centrado en calificaciones (Mejoredu, 2023b). En este sentido, la implementación de la educación socioemocional se articula mediante la autonomía docente, la integración de los campos formativos y ejes articuladores, y el desarrollo de proyectos integradores. Su alcance depende de las condiciones institucionales, la disposición de los actores escolares y la capacidad de adaptación a cada contexto; por ello, el acompañamiento, los recursos y los espacios de diálogo son indispensables para sostener la coherencia curricular.

Estos elementos muestran que la política pública no se aplica de manera línea, sino que se interpreta, adapta y redefine en función de las realidades locales. Comprender esta trayectoria es clave para analizar la concepción pedagógica que la NEM propone para la educación socioemocional, así como las tensiones y posibilidades que emergen en el nivel escolar.

4. La concepción de la Educación Socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana

Cada reforma educativa en México surge con la intención de mejorar la calidad, garantizar el acceso y responder a los desafíos contemporáneos. Sin embargo, cada sexenio introduce cambios significativos en el enfoque pedagógico que reflejan nuevas visiones políticas. Estos ajustes no siempre representan avances respecto al modelo anterior y su impacto se observa tanto en la definición de planes y programas de estudio como en el desempeño de los estudiantes (Blanco, 2024; SEP, 2024c).

En lo que respecta a la educación socioemocional, un punto de inflexión se dio en el *Modelo Educativo de 2016*, que la incorporó por primera vez de manera explícita al currículo de educación básica: se le asignó un espacio y tiempo definidos, se estableció su evaluación cualitativa, y se garantizó continuidad con el nivel medio superior (SEP, 2017).

Tradicionalmente, los planes de estudio habían mantenido una estructura disciplinaria estable: asignaturas como Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia y Formación Cívica y Ética organizadas por grado y evaluadas bajo criterios específicos. Este esquema promovía un enfoque disciplinario centrado en contenidos académicos.

Con la NEM, implementada en el ciclo escolar 2023–2024, se plantea una transformación de fondo. La política educativa deja de concebirse solo como un conjunto de disposiciones normativas y se orienta a promover equidad, inclusión y bienestar de los estudiantes, con la educación socioemocional como eje para la formación integral y la transformación social (SEP, 2024c).

En este modelo, el *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5* establece que los colectivos docentes diseñen estrategias contextualizadas para su

comunidad escolar como primer nivel de concreción curricular. Así, la labor docente trasciende la simple ejecución de contenidos: se convierte en un proceso reflexivo y adaptativo donde la educación socioemocional ocupa un lugar central.

Los contenidos curriculares se articulan mediante procesos de desarrollo de aprendizaje integrados de manera transversal en los campos formativos. La educación socioemocional deja de ser una asignatura aislada para convertirse en eje articulador, de modo que habilidades como autorregulación, empatía, colaboración, toma de decisiones responsables y conciencia social se trabajen de forma cotidiana en todas las áreas (SEP, 2024e).

A diferencia de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, donde la educación socioemocional formaba parte del bloque “Desarrollo Personal y Social”, la NEM la incorpora transversalmente en los campos formativos: Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario.

Cuadro 1. Comparativo entre el modelo Aprendizajes Clave para la Educación Integral y la Nueva Escuela Mexicana respecto a la Educación Socioemocional

Aspecto	<i>Aprendizajes Clave para la Educación Integral</i>	Nueva Escuela Mexicana
Ubicación curricular	Asignatura con espacio y horario propio dentro del bloque de “Desarrollo Personal y Social” (junto con Tutoría y Educación Física).	Se integra transversalmente en todos los campos formativos.
Evaluación	Formativa y diagnóstica, con indicadores claros por grado, pero usualmente calificada dentro de Tutoría o Educación Socioemocional.	Evaluación transversal y cualitativa, centrada en el desarrollo integral. No tiene calificación independiente, sino que se observa su desarrollo dentro de los proyectos y actividades.
Planeación docente	Guías específicas y programas con ejes temáticos claros (emociones, empatía, convivencia, etc.).	Planeación mediante Proyectos Didácticos de Aula (PDA) o Proyectos Escolares, y se espera que el componente socioemocional emergente se integre según el contexto.
Materiales y recursos	Libros, cuadernos de trabajo y orientaciones específicas por grado escolar.	Cuadernos de acompañamiento docente; no hay libros de texto exclusivos, el enfoque se adapta a los proyectos y situaciones reales de la escuela.
Rol del docente	Aplica estrategias planeadas y guiadas por los programas oficiales.	Mayor autonomía y responsabilidad: debe interpretar el contexto emocional del grupo y diseñar acciones pedagógicas pertinentes.
Visión de aprendizaje	Se enseñan habilidades socioemocionales de forma explícita y secuenciada.	Se busca que el estudiante viva, reflexione y construya sus aprendizajes socioemocionales dentro de experiencias significativas.

Fuente: Elaboración propia con base en Secretaría de Educación Pública (2017a; 2024a; 2024e; s.f.-a).

De acuerdo con el *Plan de Estudio 2022*, este cambio de paradigma implica también una transformación en el rol del docente, quien deja de ser un ejecutor de contenidos para convertirse en un mediador activo, capaz de reconocer y atender las necesidades emocionales, sociales y

culturales de su grupo. Asimismo, la evaluación deja de centrarse en resultados cuantitativos para orientarse hacia un acompañamiento cualitativo y formativo coherente con la visión integral de la NEM (SEP, 2024c).

Podemos afirmar, entonces, que la NEM introduce una concepción renovada de la educación socioemocional al situarla como un componente estructural y transversal del currículo, indispensable para favorecer la convivencia democrática, la construcción de ciudadanía crítica y el bienestar personal y colectivo. Esta concepción constituye la base normativa y pedagógica desde la cual es posible analizar los beneficios que la educación socioemocional tiene en la vida social de los individuos, tema que se desarrolla en el siguiente capítulo.

5. Impacto de la Educación Socioemocional en el Desarrollo Social de los Individuos

5.1. Beneficios de la Educación Socioemocional en la Vida Social

La Educación Socioemocional busca que los estudiantes desarrollen y utilicen herramientas que les permitan cultivar un sentido de bienestar personal y hacia los demás, a través de experiencias, prácticas y rutinas escolares. Pretende que aprendan a manejar de manera efectiva sus emociones impulsivas o difíciles, y que su vida emocional, junto con sus relaciones interpersonales, se conviertan en una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas constructivas (SEP, 2017).

En el *Plan y programas Aprendizajes Clave para la Educación Integral* se definió como un proceso de aprendizaje mediante el cual los niños y adolescentes adquieren y aplican conceptos, valores, actitudes y habilidades para comprender y gestionar sus emociones, formar una identidad personal, ser empáticos, colaborar eficazmente, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones desafiantes de manera ética y constructiva. Estos aprendizajes cobran relevancia en contextos donde los problemas sociales, la violencia y la falta de sentido de vida limitan las posibilidades de desarrollo de la niñez y la juventud.

En términos generales, los beneficios se manifiestan en dos planos. En el plano personal, favorece el autoconocimiento, la autorregulación y la autonomía emocional, con efectos positivos en la motivación, el rendimiento académico y el bienestar psicológico. En el plano interpersonal, fortalece la empatía, la cooperación y la capacidad de construir relaciones saludables, lo que contribuye a una convivencia pacífica y a la cohesión social.

De acuerdo con la OCDE (2021), las habilidades socioemocionales son predictores sólidos del rendimiento académico, así como de resultados a largo plazo como el empleo, la salud y la participación social, en algunos casos superando incluso la capacidad explicativa de las pruebas cognitivas estandarizadas. Entre ellas, habilidades como la curiosidad intelectual y la persistencia se relacionan estrechamente con mejores resultados en lectura, matemáticas y artes, así como con expectativas educativas más altas. En contraste, estudiantes de 15 años que reportan mayor sociabilidad y resistencia al estrés tienden a obtener calificaciones más bajas en lectura y matemáticas, lo que demuestra que no todas las competencias socioemocionales inciden de la misma manera en el desempeño académico.

Estos resultados provienen de la Encuesta sobre Habilidades Sociales y Emocionales de 2019, cuyos primeros resultados se publicaron en *Beyond Academic Learning*. El estudio recopiló datos de más de tres mil estudiantes de 10 y 15 años en diez ciudades de nueve países, mediante cuestionarios autoinformados y evaluaciones de padres, docentes y directores, lo que permitió triangular percepciones entre los actores educativos y familiares sobre las competencias del alumnado (OCDE, 2021).

Las escalas midieron cinco grandes dominios —desempeño de tareas, regulación emocional, apertura a la experiencia, colaboración y compromiso social—, a partir de un puntaje estandarizado (media 500), donde valores más altos indican mayores competencias. Aunque las autoevaluaciones presentan sesgos potenciales, la fiabilidad interna fue alta (α de Cronbach > 0.70 en la mayoría de las ciudades), lo que refuerza la validez de los resultados.

Según dicho estudio, el desarrollo evolutivo de estas competencias presenta matices importantes. Al entrar en la adolescencia se observa una disminución en habilidades sociales y

emocionales, especialmente en dimensiones como el optimismo, la confianza y la sociabilidad. Estas caídas son más pronunciadas en las chicas, quienes, sin embargo, destacan en empatía y en habilidades vinculadas al logro de tareas, como la responsabilidad y la motivación. Los chicos, por su parte, reportan mayor resistencia al estrés, sociabilidad y regulación emocional.

Respecto al bienestar psicológico, el optimismo, la resiliencia y la regulación emocional son factores clave en la prevención de riesgos emocionales y sociales y se relacionan estrechamente con la satisfacción con la vida y reducción de la ansiedad frente a los exámenes. No obstante, al avanzar en la adolescencia, el promedio de satisfacción con la vida disminuye de 8.2 a los 10 años a 7.2 a los 15, con descensos más marcados en las chicas.

El entorno escolar es determinante. Un fuerte sentido de pertenencia y relaciones de confianza con docentes y compañeros se asocian con mayor motivación, empatía y compromiso académico. En contraste, el bullying afecta negativamente casi todas las competencias: cerca del 20 % de los estudiantes de 10 años reporta ser objeto de burlas al menos una vez por semana, con mayor incidencia en varones. La calidad de la relación con los docentes resulta decisiva: el 79 % de los estudiantes de 15 años afirma tener buenas relaciones con sus maestros, lo que impacta positivamente en la empatía, la regulación emocional y el rendimiento académico.

Asimismo, la educación socioemocional cumple un papel esencial en la equidad social. Según la OCDE los estudiantes de entornos socioeconómicos favorecidos muestran sistemáticamente mejores habilidades socioemocionales, mayor bienestar psicológico y relaciones más positivas con sus docentes. En cambio, sus pares en contextos menos favorecidos muestran menor satisfacción con la vida y un sentido de pertenencia escolar más débil, estas brechas reflejan tanto la distinta inversión de las familias en el desarrollo socioemocional como las barreras

estructurales que enfrentan los sectores más vulnerables.

Los hallazgos de la OCDE (2021) resaltan la influencia del entorno escolar y familiar. Las diferencias más significativas en el desarrollo socioemocional se observan dentro de las aulas y entre docentes, más que entre escuelas. Esto evidencia la necesidad de integrar un enfoque sistemático en el currículo, promover prácticas docentes coherentes y fortalecer el acompañamiento familiar. Así, la educación socioemocional se posiciona como una estrategia fundamental para asegurar aprendizajes de calidad y construir comunidades escolares más inclusivas, al potenciar el bienestar individual y contribuir a la formación de sociedades más justas, resilientes e igualitarias.

5.2. Casos de Estudio en México: El Caso de Chihuahua

Basado en Arán (2023), en el estado de Chihuahua se desarrolló un estudio con estudiantes de primer grado de primaria, en el que se fomentó la educación socioemocional. Se utilizó una metodología de investigación-acción participante, en la que el propio investigador fungió como docente del grupo, y un enfoque cualitativo, empleando como principales técnicas de recolección de información la observación participante y diario de campo. El grupo estuvo conformado por 28 alumnos (12 niñas y 16 niños).

Para el diagnóstico inicial, el investigador diseñó una guía de observación que tradujo los aprendizajes esperados de la asignatura de Educación Socioemocional del *Plan y programas* de 2017 en preguntas guía. Con ellas evaluó los aprendizajes previos y la madurez socioemocional del alumnado durante las dos primeras semanas de septiembre. A partir de estos resultados se planificó la segunda etapa que consistió en el diseño e implementación de estrategias y acciones

para fortalecer las áreas de oportunidad detectadas.

El diagnóstico identificó como prioritarias tres dimensiones: empatía, autorregulación y fortalecimiento de la autoestima. La intervención se estructuró en cuatro estrategias y cuatro acciones específicas para potenciar dichas áreas.

Tras un ciclo escolar de implementación, los resultados fueron favorables. En autoestima, los estudiantes mostraron una mayor capacidad para reconocer sus cualidades y aceptar sus defectos, considerándolos áreas de mejora. En empatía, lograron identificar las emociones ajenas e involucrarse en ellas, por ejemplo, consolando a compañeros que se encontraban tristes. En autorregulación, el investigador observó avances respecto en el manejo efectivo de la frustración.

5.3. Caso de Estudio en México: 399 Alumnos de Escuela Primaria

Peña (2021) realizó un estudio en una escuela primaria en la que se aplicó un cuestionario posterior a la impartición de clases de educación socioemocional. Se trabajó con una muestra de 399 alumnos cuarto, quinto y sexto grado. El estudio, de enfoque mixto, combinó observaciones cuantitativas y cualitativas de las variables utilizando un análisis estadístico. El cuestionario se diseñó en formularios de Google, tomando como referencia las dimensiones y habilidades establecidas en el área de aprendizaje socioemocional del *Plan y programas* de 2017. El propósito fue mostrar la importancia del aprendizaje socioemocional dentro de la educación básica, con énfasis en el nivel primaria.

El investigador dividió los resultados en habilidades desarrolladas en cada dimensión: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, colaboración y otras habilidades. Posteriormente, realizó un análisis de integración de variables, identificando nueve factores que

describen las relaciones entre dichas variables y evidencian las estructuras subyacentes que componen el aprendizaje de las competencias socioemocionales.

Los resultados de dicha investigación arrojaron que técnicas como la respiración son esenciales para aprender a controlar y dominar las emociones. Para un adecuado desarrollo de las habilidades socioemocionales, el autoconocimiento emerge como condición básica. Asimismo, el estudio destaca la importancia del liderazgo, el bienestar personal, la empatía y la comunicación asertiva como elementos que fortalecen el aprendizaje socioemocional en la escuela.

El análisis por género arrojó diferencias interesantes. En la dimensión de autoconocimiento, las alumnas mostraron un mayor desarrollo en la gestión de sus emociones y en su capacidad para enfrentarlas; además, destacaron en autoestima y en el sentimiento de ser apreciadas por los demás. Por su parte, los alumnos varones se distinguieron por una mayor conciencia de sus fortalezas y por un uso más frecuente de técnicas de respiración para favorecer la concentración.

En general el estudio subraya la relevancia de lograr un desarrollo integral en los estudiantes durante su formación escolar, con el fin de formar individuos plenos, independientes e interdependientes, capaces de integrarse a la sociedad y crecer en conjunto con ella. Como recomendación final, el investigador propone incorporar prácticas de meditación en el aula, además de técnicas de respiración, para mejorar la atención y la concentración.

Estos estudios muestran que el desarrollo socioemocional se manifiesta de manera distinta según el contexto escolar y que las prácticas socioemocionales no operan de forma homogénea ya que responden a condiciones institucionales y comunitarias específicas. Por ello, estos precedentes orientan el presente estudio al permitir identificar qué aspectos pueden replicarse, contrastarse o

profundizarse en las escuelas primarias de zonas vulnerables de Mexicali.

6. Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad la implementación de una política pública de educación socioemocional en el nivel de primaria. Este enfoque es idóneo cuando se pretende explorar fenómenos sociales en su contexto natural y obtener interpretaciones profundas y detalladas (Soto & Escribano, 2019). La investigación se centra en construir conocimiento a partir de las voces de los actores involucrados, más que en la obtención de mediciones numéricas. De este modo, se busca analizar cómo se configuran, aplican y ajustan las políticas públicas educativas en contextos específicos, poniendo atención en los procesos institucionales y en las condiciones reales de operación.

Se empleó un estudio de caso instrumental, enfocado en la implementación de una política pública de educación socioemocional en primaria, con el propósito de extraer aprendizajes útiles y recomendaciones para fortalecer la gestión educativa pública (Stake, 2007). Asimismo, como plantea Yin (2003), el estudio de caso resulta adecuado para analizar un fenómeno contemporáneo en su contexto real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos. Esta estrategia metodológica permite identificar y documentar lecciones aprendidas, reconocer desafíos específicos y proponer recomendaciones basadas en evidencia (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2011).

El objetivo último de la investigación es ofrecer una comprensión integral sobre el papel de las políticas públicas en educación socioemocional y su influencia en el desarrollo social de los individuos en México, contribuyendo así a la mejora de las estrategias educativas y la promoción

de entornos escolares más seguros y colaborativos.

Contexto y selección de los casos

El trabajo de campo se realizó en dos escuelas primarias ubicadas en zonas vulnerables del municipio de Mexicali, Baja California. La selección respondió a un muestreo intencional, fundamentado en criterios sociales y educativos, con el fin de trabajar en contextos de alta marginación y carencia de servicios básicos, factores que impactan el entorno escolar y las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes.

De acuerdo con el Gobierno del Estado de Baja California (2022), las condiciones de desigualdad social incrementan la exposición de niñas, niños y adolescentes a riesgos como la violencia y la exclusión social, afectando su desarrollo socioemocional. Las escuelas seleccionadas se localizan en dos zonas urbanas vulnerables del municipio, como el polígono de Los Pueblos y la zona de Los Santorales, territorios que presentan altos índices de pobreza, inseguridad y deterioro urbano (Guerra, 2024). Estos contextos permiten examinar cómo las condiciones de vulnerabilidad inciden en la ejecución de la política pública de educación socioemocional, aportando evidencia sobre los desafíos que enfrentan las escuelas en entornos de alta complejidad social.

Esta investigación se vuelve especialmente relevante al considerar que las condiciones de marginación y violencia en ciertas zonas de Mexicali exigen intervenciones que fortalezcan el tejido social desde la educación básica. La educación socioemocional representa una herramienta estratégica para el bienestar individual, así como para la cohesión social y la prevención de conflictos, lo que justifica el análisis desde el enfoque de políticas públicas.

Muestra y participantes

La muestra se integró mediante muestreo intencional, considerando criterios sociales y educativos, e incluyó dos tipos de actores:

- Docentes de sexto grado que implementan estrategias de educación socioemocional en el aula en ambas escuelas.
- Una docente e investigadora de una Escuela Normal, cuya participación aporta la perspectiva de formadora de docentes, fundamental para analizar la manera en que se prepara al profesorado para implementar la educación socioemocional.

La elección de docentes de sexto grado responde a que se trata de una etapa crítica de transición hacia la secundaria, momento en el cual el desarrollo socioemocional es especialmente relevante debido a los cambios emocionales, sociales y cognitivos que viven los estudiantes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2025).

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los seis docentes que imparten sexto grado en ambas escuelas: dos en la escuela 1 y cuatro en la escuela 2.

Asimismo, se entrevistó a una investigadora y docente de una Escuela Normal, licenciada en Educación Preescolar, con maestría en Educación con enfoque en Desarrollo Organizacional y doctorado especializado en Formación de Formadores. Cuenta con más de diez años de experiencia docente en distintos niveles educativos —desde educación básica hasta superior, con excepción de educación media superior— y actualmente colabora en proyectos de investigación y formación docente. Su participación permitió integrar una visión de quien forma a los futuros docentes, enriqueciendo el análisis de la implementación de la educación socioemocional desde la etapa de

formación inicial.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica principal fue la entrevista semiestructurada, que permite explorar en profundidad las experiencias, percepciones y opiniones de los participantes, ofreciendo flexibilidad para adaptar el diálogo según los temas emergentes (Soto & Escribano, 2019).

Se elaboraron dos guías de entrevista (véanse Anexos 1 y 2):

- Una para docentes.
- Y otra diseñada específicamente para la docente e investigadora de la escuela Normal.

Ambas guías fueron organizadas en secciones temáticas para abordar de manera sistemática la implementación del programa, la percepción de impacto y las recomendaciones de mejora.

El procedimiento de recolección de datos incluyó los siguientes pasos:

1. Identificación de las escuelas y obtención de permisos.
2. Selección de los docentes participantes, y contacto con la docente e investigadora.
3. Aplicación de entrevistas individuales, asegurando privacidad y consentimiento informado.
4. Grabación de las entrevistas (con consentimiento previo) y transcripción literal (verbatim) para su posterior análisis.

Siguiendo las recomendaciones metodológicas de Yin (2003), el uso de múltiples fuentes de evidencia y el enfoque en contextos reales contribuirán a fortalecer la validez del estudio.

Análisis de la información

Los datos cualitativos fueron examinados mediante análisis temático, siguiendo las etapas de codificación abierta, axial y selectiva propias del enfoque de la teoría fundamentada. El proceso incluyó la identificación inicial de conceptos relevantes, su agrupación en categorías y la posterior interpretación para establecer relaciones explicativas entre ellas. La codificación se realizó de forma manual mediante matrices elaboradas en Microsoft Excel, lo cual permitió organizar los fragmentos de las entrevistas, comparar respuestas entre participantes, reconocer recurrencias y establecer patrones de significado sin necesidad de software especializado.

Para reforzar la sistematicidad del análisis, las matrices se estructuraron en tres niveles:

1. Códigos abiertos, derivados directamente de expresiones textuales;
2. Subcategorías o ejes axiales, contruidos al identificar similitudes, contrastes y relaciones entre códigos;
3. Categorías centrales, definidas a partir de patrones repetitivos que dieron forma a explicaciones más amplias sobre la implementación de la política socioemocional.

Este procedimiento permitió organizar la información desde unidades mínimas de sentido hasta estructuras conceptuales más complejas. Siguiendo la propuesta de Yin (2003), se establecieron cadenas de evidencia que conectaron las respuestas individuales con patrones explicativos superiores, fortaleciendo la validez interna del estudio y la trazabilidad entre datos y categorías.

El análisis final se organizó en torno a tres categorías principales:

- Implementación del programa

- Impacto percibido en el desarrollo socioemocional
- Oportunidades de mejora

Esta estructura facilitó la construcción de conclusiones sólidamente fundamentadas y la formulación de recomendaciones orientadas a optimizar la política pública analizada.

Limitaciones del estudio

Como todo estudio cualitativo de caso instrumental, la presente investigación presenta ciertas limitaciones inherentes a su diseño y las condiciones del trabajo de campo. En primer lugar, el estudio se circunscribe a dos escuelas primarias ubicadas en zonas vulnerables de la ciudad de Mexicali, por lo que los hallazgos no buscan generalizarse estadísticamente a todo el sistema educativo, sino comprender en profundidad los procesos locales de implementación.

En segundo lugar, la disponibilidad de docentes y de la docente formadora de docentes e investigadora condicionó el número de entrevistas, lo cual podría haber limitado la diversidad de perspectivas institucionales. No obstante, se aseguró la participación de actores estratégicos directamente involucrados en la aplicación y el análisis de la educación socioemocional en el nivel escolar.

Asimismo, los tiempos escolares y las dinámicas internas de los planteles restringieron la posibilidad de observar prácticas en el aula de manera sistemática, por lo que el análisis se apoya principalmente de narrativas, documentos institucionales y percepciones profesionales.

Finalmente, se reconoce que la educación socioemocional es un campo de desarrollo y que las políticas públicas asociadas han sufrido modificaciones recientes; por ello, algunas apreciaciones de los participantes podrían reflejar procesos de transición. A pesar de estas

limitaciones, las estrategias de triangulación de información y el enfoque interpretativo adoptado permiten ofrecer un análisis robusto y contextualizado de los desafíos en la implementación de la educación socioemocional en los planteles estudiados.

7. Resultados y Análisis

Los hallazgos que se presentan a continuación responden directamente a la pregunta de investigación, que busca identificar los principales desafíos en la implementación de la política pública en educación socioemocional en escuelas primarias de contextos vulnerables de Mexicali. Asimismo, se articulan con el objetivo general —identificar dichos desafíos— y con los objetivos específicos, enfocados en: a) analizar la percepción docente, b) reconocer retos de implementación y c) generar recomendaciones derivadas del análisis.

El proceso analítico se desarrolló mediante codificación abierta, axial y selectiva, lo que permitió sintetizar la información en tres categorías centrales: implementación de la política, condiciones del contexto escolar y estrategias y resultados percibidos. Cada una de estas categorías integra patrones comunes identificados en las siete entrevistas realizadas.

Implementación de la política socioemocional: entre la intención normativa y la práctica cotidiana

Esta categoría se vincula directamente con la pregunta de investigación, el objetivo general y el objetivo específico 1.

El primer hallazgo muestra que la implementación de la política socioemocional bajo el *Plan 2022* se caracteriza por ser parcial, intuitiva y heterogénea. Si bien algunos docentes recibieron capacitaciones presenciales o virtuales, otros señalan no haber tenido formación

específica. La especialista confirma esta tendencia al indicar que la formación docente inicial carece de formación específica y que en aquella donde se aborda este enfoque es “más teórica que práctica”, lo que deriva en aplicaciones diferentes entre maestros y escuelas.

La transversalidad propuesta por el modelo educativo emerge como un elemento confuso. Los docentes reportan dificultades para integrar los contenidos socioemocionales dentro de los campos formativos, lo que provoca interpretaciones dispares.

Esto evidencia una brecha entre el diseño normativo y la práctica escolar, coherente con la hipótesis del estudio, que anticipa problemas derivados de la gestión pública educativa y la falta de lineamientos operativos. Además, la falta de materiales específicos —cuadernillos, guías, recursos audiovisuales— obliga a los docentes a improvisar actividades según disponibilidad y experiencia previa.

En consecuencia, la política tiende a aplicarse “como se puede”, con énfasis en valores, actividades lúdicas o dinámicas espontáneas, pero sin continuidad ni coherencia institucional.

Condiciones del contexto escolar: entornos vulnerables, familias ausentes y necesidades socioemocionales intensas

Esta categoría se vincula directamente con la pregunta de investigación, el objetivo general y el objetivo específico 2.

La segunda categoría revela que la implementación de la política se ve fuertemente condicionada por los entornos sociales y familiares de los estudiantes, los cuales presentan problemáticas complejas que exceden las previsiones del modelo educativo. Los docentes describen contextos marcados por pobreza, violencia doméstica, inseguridad, consumo de

sustancias, desintegración familiar y uso no supervisado de redes sociales.

Estas circunstancias generan en los estudiantes emociones intensas, conductas agresivas e inestabilidad afectiva, dificultando la convivencia escolar. Como lo señaló un docente:

“...trabajar esa esa parte con los niños si es un poquito complicada, ya que viene con muchos problemas de su casa...” (Profesor 1).

Uno de los patrones más consistentes es la escasa participación familiar. La mayoría de los entrevistados reporta poca asistencia a actividades escolares, normalización del lenguaje agresivo en el hogar y ausencia de refuerzos emocionales positivos. Esto limita la posibilidad de continuidad entre escuela y hogar, lo que afecta directamente la eficacia del enfoque socioemocional.

Asimismo, los tiempos curriculares reducidos, la falta de recursos materiales y la cobertura insuficiente de apoyos especializados —como USAER, psicólogos escolares o programas externos— intensifican los desafíos. Aunque los apoyos externos son valorados, se perciben como insuficientes para atender demanda emocional en escuelas en contextos de alta complejidad social.

Estas condiciones confirman la hipótesis de que la vulnerabilidad estructural obstaculiza la implementación efectiva de la política socioemocional.

Estrategias docentes y resultados percibidos: esfuerzos individuales frente a limitaciones estructurales

Esta categoría se vincula directamente con el objetivo específico 1 y el objetivo específico 3.

La tercera categoría muestra que los docentes desarrollan estrategias propias, intuitivas y contextualizadas, muchas veces al margen de los lineamientos institucionales. Entre las prácticas

más comunes se encuentran: dinámicas grupales, actividades lúdicas, uso de películas, proyectos colaborativos y observación constante del estado emocional de los alumnos. Estas estrategias, aunque no sistematizadas, permiten atender crisis emocionales inmediatas y generar vínculos socioafectivos significativos en el aula.

En los casos donde la intervención docente es constante, se observan mejoras puntuales en convivencia, tales como mayor respeto, disculpas espontáneas y un ambiente de aula más regulado emocionalmente. Sin embargo, estos logros son limitados y no se sostienen a largo plazo debido a la falta de seguimiento institucional. Un docente resume esta realidad afirmando:

“...cuando tú tienes a un grupo que está regulado emocionalmente, pero al siguiente ciclo les toca un maestro que no le interesan las emociones, el grupo se va a pique, se va para abajo...” (Profesor 3).

Este patrón evidencia que la política socioemocional depende más de la voluntad y sensibilidad individual del docente que de una estructura institucional sólida. Esto genera desigualdades entre grupos, casos no atendidos y sobrecarga emocional para el profesorado, quien debe responder tanto a las demandas académicas como a las necesidades emocionales de los estudiantes sin apoyo especializado suficiente.

La falta de criterios colegiados, tiempos protegidos y protocolos operativos claros resulta en una implementación fragmentada, tal como anticipaba el objetivo específico 3.

En resumen, los resultados muestran que:

- La política pública existe en el papel, pero en la práctica su implementación es parcial y desigual.

- Los contextos vulnerables presentan necesidades socioemocionales mayores a las previstas por el modelo educativo.
- Las estrategias docentes, aunque valiosas, son reactivas, intuitivas y no sistemáticas.
- Los avances observados en convivencia son positivos pero insuficientes para sostener una transformación escolar profunda sin apoyo institucional.

Estos hallazgos fundamentan las conclusiones y recomendaciones presentadas a continuación.

8. Conclusiones Generales

Tras el análisis de los resultados, se concluye que la implementación de la política pública en educación socioemocional en escuelas primarias de contextos vulnerables de Mexicali se caracteriza por una operación limitada, fragmentada y altamente condicionada por factores estructurales. Aunque la política del *Plan de Estudio 2022* ofrecen un marco pertinente para fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo socioemocional, en la práctica su aplicación se ve limitada por la insuficiencia de recursos materiales, la escasa capacitación docente, la sobrecarga laboral y la complejidad socioemocional del alumnado.

En primer lugar, la investigación confirma que las condiciones escolares de vulnerabilidad profundizan las brechas entre el diseño normativo y la realidad cotidiana. La presencia de problemáticas familiares, estrés social, conflictos de convivencia y alta carga emocional del alumnado rebasa las previsiones de la política, generando demandas para las cuales los docentes no siempre cuentan con la formación o los apoyos necesarios.

Se observa que los docentes recurren a estrategias intuitivas y adaptaciones parciales, utilizando su experiencia personal para resolver situaciones urgentes, lo que resulta en prácticas heterogéneas y no siempre alineadas con los lineamientos oficiales. Esta implementación intuitiva, si bien demuestra compromiso y voluntad docente, también evidencia un déficit de acompañamiento institucional y supervisión técnica, que impide el desarrollo de procesos sistemáticos y sostenidos.

A pesar de las limitaciones, la investigación revela avances significativos en la apertura emocional del alumnado, la autorregulación y la mejora en ciertos indicadores de convivencia, especialmente cuando existe colaboración con equipos de apoyo como USAER o cuando las escuelas cuentan con dinámicas internas que promueven la expresión emocional. Sin embargo, estos avances son aislados y dependen más del liderazgo docente que de una política plenamente implementada.

En síntesis, se concluye que la política socioemocional funciona en el discurso institucional, pero enfrenta obstáculos estructurales en su operatividad, especialmente en escuelas con mayores carencias. Esto genera una implementación desigual que, lejos de reducir inequidades, tiende a reproducirlas, dejando a las escuelas vulnerables con menos condiciones para cumplir los objetivos socioemocionales del modelo educativo.

8.1 Conclusiones por objetivo específico

Los docentes perciben la educación socioemocional como necesaria y valiosa, pero consideran que se trabaja principalmente de forma empírica, transversal y con recursos limitados. Identifican mejoras en modales, respeto y autorregulación, aunque reconocen que dichos avances no son sostenidos ni homogéneos. Expresan confusión respecto al nuevo modelo educativo y

señalan que la carga académica restringe el tiempo disponible para desarrollar actividades socioemocionales con mayor profundidad.

Los desafíos se concentran en cuatro ejes:

- Formación docente insuficiente, falta de criterios comunes y desconocimiento de estrategias especializadas.
- Escasez de recursos materiales y ausencia de materiales adaptados al contexto.
- Sobrecarga laboral y falta de tiempo para atender individualmente a los estudiantes.
- Condiciones sociofamiliares adversas, incluidos entornos afectivos precarios, conductas normalizadas de violencia y poca participación de las familias.

A partir del análisis, se identifican áreas prioritarias relacionadas con la gestión pública educativa, el acompañamiento institucional, el fortalecimiento de la formación docente y la vinculación escuela–familia, las cuales se articulan en las recomendaciones presentadas a continuación.

9. Recomendaciones

Las recomendaciones se organizan en cuatro ámbitos de intervención:

- Administración pública educativa,
- Gestión escolar,
- Formación docente,
- Vinculación con familias y apoyos externos.

1) *Para la administración pública educativa*

- Garantizar la provisión de materiales socioemocionales contextualizados, impresos y digitales, adecuados a escuelas de alta vulnerabilidad.
- Establecer un sistema de acompañamiento técnico pedagógico que incluya asesoría continua, visitas de seguimiento y retroalimentación formativa centrada en necesidades reales.
- Revisar la carga curricular del *Plan 2022* para asegurar tiempos específicos destinados a actividades socioemocionales.
- Fortalecer programas de apoyo psicosocial con cobertura suficiente para las escuelas que enfrentan problemáticas emocionales severas.

2) *Para la gestión escolar*

- Generar acuerdos colectivos entre docentes con criterios comunes para atender emociones, conflictos y episodios de desregulación.
- Integrar espacios socioemocionales regulares en la planeación institucional, evitando depender solo de la voluntad personal del docente.
- Consolidar registros de seguimiento socioemocional de casos relevantes, articulados con USAER y orientación escolar.
- Promover recursos didácticos accesibles, como dinámicas grupales, cortometrajes, juegos cooperativos y materiales lúdicos.

3) *Para la formación docente*

- Diseñar y ofrecer capacitación específica en habilidades socioemocionales, detección de señales de alerta y regulación emocional.
- Promover talleres de manejo de grupos, convivencia pacífica y estrategias de prevención de violencia escolar.
- Fomentar el autocuidado emocional docente para disminuir la sobrecarga socioafectiva identificada en los hallazgos.
- Brindar formación para interpretar y aplicar transversalmente los contenidos socioemocionales del *Plan 2022*.

4) *Para la vinculación escuela-familia y apoyos externos*

- Implementar talleres para padres sobre crianza afectiva, regulación emocional y acompañamiento escolar.
- Coordinar acciones con programas externos (FORMA, ANSPAC, D.A.R.E., entre otros) garantizando continuidad y articulación con la política socioemocional.
- Establecer canales permanentes de comunicación con las familias, especialmente durante momentos estratégicos como entrega de boletas.
- Sensibilizar a las familias sobre los efectos de contenidos digitales no supervisados y promover hábitos de convivencia afectiva en el hogar.

Los resultados evidencian que el fortalecimiento de la educación socioemocional en contextos vulnerables requiere acciones articuladas entre niveles de gobierno, escuelas y familias. Las recomendaciones propuestas buscan orientar ese proceso desde una perspectiva de política pública.

Referencias

Acuerdo número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (27 de diciembre de 2015). (México).

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421438&fecha=27/12/2015#gsc.tab=0

Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (26 de mayo de 2006). (México). <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a384.pdf>

Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (26 de septiembre de 2008). (México). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/758/Acuerdo_442_Por_el_que_se_establece_el_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf

Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (21 de octubre de 2008). (México).

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo_444_Marco_curricular_comun_del_SNB.pdf

Acuerdo número 494 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (7 de septiembre de 2009). (México). <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a494.pdf>

- Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (19 de agosto de 2011). (México).
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>*
- Acuña, L., & Mérida, Y. (2015). Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 985-991.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201014>
- Aguirre, P., & Elizalde, C. (2025). Salud emocional docente y protocolos escolares: efectos de la burocracia normativa en Baja California. *Horizonte Académico*, 5(2), 400-416.
<https://doi.org/https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n2.145>
- Alvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/#fn1>
- Arán, A. (2023). El fomento de la educación socioemocional en alumnos de primer grado: Un estudio en el estado de Chihuahua, México. *Del Prudente Saber y El Máximo Posible de Sabor*, 17(e00012). <https://doi.org/https://doi.org/10.33255/26184141/1530e0012>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2011). *Pautas para la elaboración de estudios de caso*.
[https://doi.org/ https://doi.org/10.18235/0009561](https://doi.org/https://doi.org/10.18235/0009561)
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
<https://dmc2vm44yioo9.cloudfront.net/8fc31fed-4e7b-4771-af95-bd2dd9b21f4e.pdf>
- Blanco, E. (2024). *Políticas educativas y movilidad social en México*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias (CEEY). <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2024/04/02-Blanco-2024.pdf>

- Cabello, E., Pérez, N., Filella, G., Vendrell, C., & Cabases, A. (2014). *Diseño, implementación y evaluación del videojuego Happy 8-12 para la resolución asertiva de los conflictos en el Ciclo Superior de Educación Primaria*. Universitat de Barcelona, Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/happy-1.pdf>
- Cabello, E., Pérez, N., Ros, A., & Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 and happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Cano, V., Carmona, I., Sancho, P., & Zamora, A. (s.f.). *Bienestar Emocional: Aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo [Dossier]*. Generalitat Valenciana / CEICE. . https://ceice.gva.es/documents/169149987/389476257/Dossier_Aprenentatge_socioemocional_ambit_educatiu_cas.pdf
- Ceballos, F., Cordero, G., & Peniche, R. (2024). *Estudio exploratorio sobre la gestión de la convivencia en escuelas secundarias de Baja California*. Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. <https://udie.ens.uabc.mx/documentos/productos/2024/Informe%20convivencia%2020-12-24--final.pdf>
- Clark, H. (2020). Prefacio. En UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (pág. IV). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817.locale=en>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (16 de noviembre de 2023a). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (16 de noviembre de 2023b). *SEL in School Districts*. <https://casel.org/systemic-implementation/sel-in-school-districts/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (16 de noviembre de 2023c). *What Is the CASEL Framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina: Serie Políticas Sociales*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/items/e73fd66b-52d0-4c5f-9f52-d1e2ec0ddabb>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de a Educación. (2024). *¡Aprendamos en comunidad! Proyectos integradores: Fascículo 9 Primaria*. Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa (AASMCIE). https://agua.org.mx/wp-content/uploads/2025/08/fasciculo9_aprendamos-comunidad.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023a). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos: Fascículo 2*. Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa (AASMCIE). https://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=7070&data=19ab1d_1abf7ac3-acef-4224-850c-bbecc6a68c9c.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023b). *¡Aprendamos en comunidad! Integración del programa analítico: puente hacia la planeación de aula: Fascículo 6*. Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa (AASMCIE). https://educacion.seducoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2023/11/fasciculo6_aprendamos-comunidad.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023c). *¡Aprendamos en comunidad! Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad: Fascículo 3. Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa* (AASMCIE).

https://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=7071&data=1dd4ea_3a4f902c-b436-4634-819b-12d95867a1cd.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023d). *¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad: Fascículo 4. Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa* (AASMCIE).

https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo2.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023e). *¡Aprendamos en comunidad! Reconociendo nuestro contexto: Fascículo 1. Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa* (AASMCIE).

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/fasciculo1_aprendamos-comunidad.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2021). *Información estratégica para el regreso a clases en México 2021*. CONEVAL:

https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/Documents/Informes/Informacion_Estrategica_Aprende_Casa.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF]. (15 de octubre de 2025). México.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (30 de septiembre de 2019). (México).

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

Decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación preescolar. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (10 de diciembre de 2004). (México).

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref05_10dic04.pdf

Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (26 de febrero de 2013). México.

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf#:~:text=ART%C3%8DCULO%20%C3%9ANICO.%20Se%20reforman%20los%20art%C3%ADculos%203o.%2C,Mexicanos%2C%20para%20quedar%20como%20sigue:%20Art%C3%ADculo%203o.

Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación [DOF]. (11 de septiembre de 2013). (México).

https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf

Filella, G. (2022). *Aprender a convivir : Happy 8-12 : videojuego para el desarrollo de las competencias emocionales.* Universitat de Lleida. Repositori Obert Udl.

<http://hdl.handle.net/10459.1/73168>

Filella, G., Cabello, E., Pérez, N., & Ros, A. (2016). Evaluación del programa de educación emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales.

- Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 582-601.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Flamand, L., Arriaga, R., & Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro internacional*, 60(2), 717-753.
<https://doi.org/https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737>
- Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IX(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (4 de septiembre de 2025). *Portal sobre crianza de UNICEF*. Temas de conversación sobre salud mental: 11 a 13 años. Cambios físicos, apariencias y amistades: una etapa compleja con muchos desafíos:
<https://www.unicef.org/parenting/es/salud-mental/temas-salud-mental-11-13>
- Fregoso, L., Pérez, A., & López, J. (2025). Desarrollo socioemocional y conducta prosocial en adolescentes de secundaria de Baja California. *Horizonte Académico*, 5(2), 307-322.
<https://doi.org/https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n2.137>
- Gobierno del Estado de Baja California. (2022). *Plan Estatal de Desarrollo 2022-2027*.
<https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/PED%20BC%20Completo%20110522.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.
http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

- Gómez, M. (2020). Las Reformas Educativas 2013 y 2019 en México ¿Avance o retroceso educativo? *Revista de Cultura de Paz*, 4, 89-104.
<https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/99>
- Granados, O. (2018). *Reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Grupo Banco Mundial. (25 de marzo de 2024). *Entendiendo a la pobreza*. Educación: Panorama general: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Guerra, V. (13 de agosto de 2024). Alrededor de 500 mil personas continúan en estado de pobreza en BC. *La Voz de la Frontera*. <https://oem.com.mx/lavozdelafrontera/local/alrededor-de-500-mil-personas-continuan-en-estado-de-pobreza-en-bc-13144906>
- Guerrero, M. (2018). La educación en México a través de los tiempos: cambios y reformas. *Glosa: Revista de Divulgación*, 6(11). <https://blogs.ugto.mx/mdued/wp-content/uploads/sites/66/2022/10/La-educacio%CC%81n-en-Me%CC%81xico-a-trave%CC%81s-de-los-tiempos-cambios-y-reformas.pdf>
- IIEP-UNESCO & Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. IIEP-UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372213>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*.
<https://es.slideshare.net/slideshow/disciplina-violencia-y-consumo-de-sustancias-nocivas-para-la-salud/38284770>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4–6. *Child*

- Development*, 82(1), 311-330. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- KiVa Program & University of Turku . (21 de enero de 2025). *¿Qué es KiVa? KiVa Antibullying Program*: <https://mexico.kivaprogram.net/que-es-kiva/>
- Kokkonen, M. (2011). *La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles*. Fundación Botín. https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2011/Finlandia2011.pdf
- Lagos, N., & Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Educación*, 30(59), 113-131. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/educacion.202102.006>
- Ley de Educación del Estado de Baja California, reformada, Periodico Oficial [PO]*. (8 de marzo de 2024). https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_VI/20240308_LEYEDUCACION.PDF
- Ley General de Educación [LGE], abrogada, Diario oficial de la Federación [DOF], art. 7, fracc. I.* (13 de julio de 1993). (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_abro.pdf
- Ley General de Educación [LGE], reformada, Diario oficial de la Federación [DOF]*. (7 de junio de 2024). (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. *Handbook of Intelligence*, 396-420.

- Min, H. J., Park, S.-H., Lee, S.-H., Lee, B.-H., Kang, M., Kwon, M. J., Chang, M. J., Negi, L. T., Samphel, T., & Won, S. (2024). Building Resilience and Social–Emotional Competencies in Elementary School Students through a Short-Term Intervention Program Based on the SEE Learning Curriculum. *Behavioral Sciences*, *14*(6), 458. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/bs14060458>
- Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education. (2016). *La educación finlandesa en síntesis*. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell-spanish-la-educacion-finlandesa>
- Ministry of Education and Culture & Finnish National Agency for Education. (2022). *Finnish education in a nutshell*. <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Innovando en educación para prevenir la exclusión: Construye T, una alternativa para la juventud mexicana*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226520.locale=es>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352.locale=en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies*. OCDE.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Peña, S. (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, 15(29), 226-247. <https://doi.org/https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3075>
- Priego, M., Ros, A., & Filella, G. (2025). Better together: involving parents to improve the impact of a video game program to promote primary school students' emotional competencies. *Journal of Computers in Education*, 12, 1027-1051.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s40692-024-00337-8>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6C>
- Secretaría de Educación de Baja California [SEBC]. (14 de abril de 2023). *Programa Sectorial de Educación 2022-2027*. Periódico Oficial del Estado [PO].
- Secretaría de Educación Pública & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Evaluación de procesos y seguimiento a resultados del Programa Construye T*. PNUD.
https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/MEX/Construye%20T_%20Reporte%20final%20260117.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.
https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Modelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20Educativa.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Memorial Documental 2012: Estrategias de Formación Docente para la Implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el aula. Educación Primaria*.
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2998/1/images/rieb.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012b, 1 de enero). *Programa Nacional Escuela Segura: Estrategia nacional de seguridad Limpiemos México*. Gobierno de México:
<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-escuela-segura>
- Secretaría de Educación Pública. (2014a, 30 de julio). *Comunicado 223.- SEP presenta programa a favor de la convivencia escolar*. Gobierno de México:
<https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-223-sep-presenta-programa-a-favor-de-la-convivencia-escolar>
- Secretaría de Educación Pública. (2014b, agosto). *Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE)*. Consejos Escolares de Participación Social en la Educación (CONAPASE):
https://consejos Escolares.sep.gob.mx/work/models/conapase/Resource/437/1/images/Proyecto%20a%20Favor%20de%20la%20Convivencia%20Escolar_PACE.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2015a, 22 de abril). *Acuerdos Secretariales que determinan la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. Gobierno de México.

<https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdos-secretariales-que-determinan-la-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-riems>

Secretaría de Educación Pública. (2015b, 23 de abril). *Programa Construye T*. Gobierno de México: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.ipmp.gob.mx/web/acervo_digital/documentos/Libros%20Digitales%20Coleccion%20AC/Aprendizajes%20Clave%20para%20la%20Educacion%20Integral.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Quinto Informe de Labores 2016-2017*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/5to_informe_de_labores.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Diagnóstico Ampliado: S271 Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. http://www.dgadae.sep.gob.mx/EEPF/doc/Diagnosticos/2019/2019_Diag_S271.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Tercer Informe de Labores 2020-2021*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf

Secretaría de Educación Pública. (27 de septiembre de 2024a). *Materiales de apoyo a la apropiación del Plan y Programas de Estudio 2022*. Gobierno de México:

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/materiales-de-apoyo-a-la-apropiacion-del-plan-y-programas-de-estudio-2022/>

Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Orientaciones para la Primera Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar: Educación Básica. Ciclo Escolar 2024-2025.*
https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s1_Orient_Educa_Basica.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024c). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.* <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2024d). *Programación Propuesta para las Sesiones Ordinarias del Consejo Técnico Escolar: Educación Básica. Ciclo Escolar 2024-2025.*
https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s1_Programacion_Sesiones_Ordinarias_CTE_2024_2025.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024e). *Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5.* Dirección General de Desarrollo Curricular.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_5.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024f). *Sexto Informe de Labores 2023-2024.*
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/6to_informe_de_labores.pdf

Secretaría de Educación Pública. (s.f.-a). *Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.* Dirección de Fortalecimiento Curricular para la Formación Personal y Social en la Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (s.f.-b). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf
- Secretaría de Seguridad Pública. (2008). *Programa Sectorial de Seguridad Pública 2007-2012*.
Diario Oficial de la Federación [DOF]. 28 de enero de 2008.
https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5029039
- Soto, E., & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D. Arzola, *Procesos formativos en la investigación educativa: Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (págs. 203-221). REDIECH.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042305>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos (4.ª ed.)*. Morata.
- Sugai, G., & Horner, R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
<https://www.icareby.org/sites/www.icareby.org/files/spr352sugai.pdf>
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen, S. (Edits.). (2023). *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Springer.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5>
- UNESCO-IIEP & Ministerio de Educación de la Nación. (2000). La gestión educativa estratégica. En *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa* (págs. 5-35).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155.locale=en>
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods (3.ª ed.)*. Sage Publications.

Anexos

Anexo I. Instrumentos de recolección de información, entrevista semiestructurada para docentes.

Entrevista Semiestructurada para Docentes

Nombre de la institución: _____.

Nombre del profesor: _____.

Grado y grupo: _____.

Fecha de aplicación: __/__/__

Objetivo: Obtener información cualitativa sobre la implementación, percepción e impacto de las políticas públicas en educación socioemocional en el nivel de educación primaria.

Sección 1: Implementación del Programa

- ¿En qué consistió la capacitación recibida para implementar la educación socioemocional y cuáles herramientas ha aplicado en su práctica docente?
- ¿Qué estrategias o metodologías ha utilizado para integrar la educación socioemocional en su quehacer educativo?
- Desde su experiencia, ¿cuáles han sido los principales desafíos o barreras para la implementación efectiva de esta política educativa?

Sección 2: Percepción sobre el Impacto

- ¿Cuál es su percepción acerca de los cambios en la convivencia escolar o el desarrollo emocional de los estudiantes a partir de la implementación del programa?
- ¿Qué competencias socioemocionales considera que han mostrado un mayor desarrollo en los estudiantes?
- ¿Qué tipo de retroalimentación ha recibido de estudiantes, padres de familia u otros actores escolares sobre esta iniciativa?

Sección 3: Evaluación y Recomendaciones

- ¿Qué mejoras considera necesarias para fortalecer la implementación de la educación socioemocional en su escuela primaria?
- ¿Qué recursos, apoyos institucionales o condiciones cree que serían óptimas para lograr una mejor ejecución del programa?
- A partir de su experiencia, ¿qué lecciones o aprendizajes rescataría para retroalimentar la implementación de esta política o para diseñar futuros programas?

Anexo 2. Instrumentos de recolección de información, entrevista semiestructurada para profesora e investigadora.

Entrevista Semiestructurada para Profesora Investigadora

Nombre de la institución: _____.

Nombre del profesor: _____.

Grado y grupo: _____.

Fecha de aplicación: __/__/__

Objetivo: Obtener información cualitativa desde una perspectiva académica sobre la pertinencia, desafíos y oportunidades de la política pública de educación socioemocional en primaria, así como sobre la formación docente en este ámbito.

Sección 1: Análisis del Modelo Educativo y la Política Pública

- Desde su experiencia, ¿cómo evalúa la incorporación de la educación socioemocional en el modelo educativo de educación básica en México?
- ¿Considera que la política pública actual aborda adecuadamente las necesidades socioemocionales de los estudiantes de primaria? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos considera que son fortalezas y debilidades en la manera en que la educación socioemocional se ha integrado a los planes y programas de estudio?

Sección 2: Formación Docente en Educación Socioemocional

- ¿Cómo percibe la formación inicial de los docentes en temas de educación socioemocional en las escuelas normales?
- ¿Los egresados de la formación docente, en su opinión, están preparados para abordar la dimensión socioemocional en el aula? ¿Qué aspectos de su formación considera que requieren fortalecimiento?

- En su experiencia, ¿considera que los docentes actualmente en servicio (ya laborando en escuelas) cuentan con las competencias y recursos necesarios para impartir educación socioemocional de manera efectiva? ¿Por qué?

Sección 3: Implementación y Retos en el Ámbito Escolar

- ¿Cuáles son, desde su análisis, los principales retos que enfrentan los docentes y las escuelas primarias para implementar de manera efectiva la educación socioemocional?
- ¿Qué factores institucionales, sociales o culturales influyen de manera significativa en la implementación de esta política pública?

Sección 4: Recomendaciones y Perspectivas Futuras

- ¿Qué acciones o cambios recomendaría para mejorar la formación docente en educación socioemocional en el nivel básico?
- ¿Qué ajustes o mejoras considera necesarios en la política pública o en el modelo educativo vigente para fortalecer la educación socioemocional en primaria?
- Desde su perspectiva como investigadora, ¿qué temas o líneas de investigación considera prioritarios para seguir profundizando en esta área?