

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 15, JULIO-DICIEMBRE 2025, PP. 1-20

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

# EDUCACIÓN EMOCIONAL: SABERES Y EXPERIENCIAS DOCENTES DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

## EMOTIONAL EDUCATION: KNOWLEDGE AND TEACHING EXPERIENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN MEXICO

*Yaneth Marcela Huízar Aguilar*

*Escuela Normal Experimental de Colotlán*

*Aníbal Huízar Aguilar*

*Universidad de Guadalajara*

*Escuela Normal Experimental de Colotlán*

### Resumen

Este artículo muestra avances de una investigación sobre saberes y experiencias de docentes de educación primaria respecto de la educación socioemocional. Dicha investigación utilizó el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (1998) y la indagación exploratoria. Por medio de formularios se recuperó información con respecto a las dimensiones de la educación emocional (Bisquerra, 2016, 2017; Bisquerra y García, 2018). También se realizaron entrevistas y grupos focales configurados por un muestreo de 50 maestros y directivos que atienden a estudiantes que van de los 6 a los 15 años de edad, todos adscritos al Estado de Jalisco, en

México. Se parte del supuesto de que los y las profesionales de la educación carecen de saberes y habilidades que les permitan gestionar sus propias emociones, por lo que tienen dificultades para visibilizar las problemáticas vinculadas a la educación emocional y, de esta manera, poder plantear acciones de intervención y mejora en el marco del trabajo transversal con las metodologías activas y situadas que se plantean en la Nueva Escuela Mexicana. La indagación permite comprender las fortalezas, las áreas de oportunidad, además de las reflexiones, vivencias y ruta de los/as profesores/as en relación a dicha temática para, desde ahí, tener un punto de partida para la transformación docente.

**Palabras clave:** educación socioemocional, regulación emocional, sistematización de experiencias, prácticas reflexivas, metodologías activas, educación primaria.

#### ABSTRACT

*This article presents the progress of a research project on the knowledge and experiences of elementary school teachers on social-emotional education. This research uses Van Manen's (1998) phenomenological-hermeneutic method and exploratory inquiry. Information regarding the dimensions of emotional education was collected using forms (Bisquerra, 2018). Interviews and focus groups were also conducted, comprising a sample of 50 teachers and school principals serving students ranging in age from 6 to 15, all located in the state of Jalisco, Mexico. It is assumed that education professionals lack the knowledge and skills to manage their own emotions, which is why they have difficulty recognizing the problems related to emotional education in order to propose intervention and improvement actions within the framework of transversal work with the active and situated methodologies proposed in the New Mexican School. This research help us understand teachers' strengths, areas of opportunity, as well as reflections, experiences and journeys related to the topic, providing a starting point for teacher transformation.*

**Keywords:** socio-emotional education, emotional regulation, experience systematization, reflective practices, active learning methodologies, elementary education.

Las exigencias que se le demandan a los/as docentes son cambiantes y provienen de diversas fuentes. Las reformas educativas que incluyen los ajustes curriculares que aspiran a incidir en la cotidianidad del quehacer docente les acarrearán nuevas responsabilidades y tareas; además los acontecimientos propios del *ethos* epocal plantean nuevos retos que los/as obligan a aventurarse en nuevas rutas que les ofrecen múltiples experiencias para reconfigurar sus saberes y acciones profesionales.

En México, en los años recientes, el Gobierno de la República planteó una reforma educativa, que conlleva la transformación y cambio de paradigmas educativos, denominada la Nueva Escuela Mexicana (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Esta reforma plantea que los/as docentes deberán buscar la justicia social, al asumirse como un actor social de la institución escolar que materializa el puente entre la sociedad y las políticas gubernamentales de turno. El/la ciudadano/a que se desea formar es gestado dentro de las aulas de educación básica y deberá de ser atendido/a de forma personal, humana, integral y comunitaria. El humanismo, los aprendizajes y habilidades para la vida, las habilidades pedagógicas situadas y la educación emocional deberán estar presentes en los/as docentes para tener herramientas y ofrecerlas en su quehacer profesional.

En este artículo se muestra cómo es que los/as maestros/as de educación básica perciben, interpretan y proponen prácticas de educación socioemocional, de tal manera que reconozcan el punto en que se encuentran, para luego hacer propuestas de mejoras mediante los mecanismos de la *práctica reflexiva* (Schön, 2011) y la *sistematización de experiencias* (Jara, 2018).

En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema y algunos antecedentes que llevan a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los retos que enfrentan los/as maestros/as de educación básica en la educación emocional en las prácticas de educación primaria? Enseguida se presentan los referentes teórico-metodológicos que se tuvieron en cuenta entre los que destacan los planteamientos de Bisquerra y García (2018) respecto de las dimensiones de la educación emocional. El diseño metodológico encuentra sus fundamentos y orientaciones en las ideas del método sin método de la fenomenología hermenéutica de Van Manen (1998). Finalmente, se presentan avances de los resultados del estudio.

## ***La educación socioemocional de maestros a debate: planteamiento del problema***

La práctica docente está inmersa en un constante devenir propio del siglo XXI, sobre todo atendiendo las dinámicas del mundo real a las que se enfrentan los/as profesores/as día a día. Bauman (2012) señala que estamos en un mundo líquido, donde la realidad está guiada por los actos del deseo, con una tendencia individualista, en un mundo globalizado que está en constante cambio. La sospecha respecto de las instituciones y la sorpresa son elementos a considerar que obligan a repensar la cotidianeidad en cualquiera de sus dimensiones, incluidas las acciones cotidianas de la praxis docente (Vieyra, 2017). En este gran escenario es que en nuestro país se impulsa una nueva propuesta educativa.

La Nueva Escuela Mexicana propone una educación humanista que sea intercultural, inclusiva y abierta a la diversidad, y que promueva los derechos humanos, así como el ejercicio de la autonomía. Por ello, se reconoce a las maestras y a los maestros como profesionales de la educación capaces de decidir con sustento pedagógico, y recuperando sus saberes y experiencias en relación con su práctica docente para formar a ciudadanas y ciudadanos críticas/os, autónomas/os, incluyentes, empáticas/os y solidarias/os. (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

Se advierte el reconocimiento del/la profesor/a como sujeto pensante que tiene la libertad de decidir sobre su práctica docente para asegurar la formación de un tipo de ciudadano/a más humano/a, sin embargo, no se les han brindado herramientas para hacer uso de esa libertad. En la Secretaría de Educación Pública (2017, se generaron materiales que brindan orientaciones y sugerencias metodológicas para el desarrollo de proyectos educativos con aprendizajes situados y activos mediante el empleo de aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en indagación, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje de servicio, pero su implementación no fue acompañada de capacitación, lo que generó diversos sentimientos y planteamientos en la comunidad magisterial.

Mientras eso ocurría, en el escenario nacional, en Jalisco, entidad federativa donde se realizó el estudio, se desarrolló el proyecto denominado RECREA, el que operativizó una propuesta que buscó la implementación de la escuela para la vida con énfasis “en el desarrollo de educación con calidad y equidad, estilos de vida saludables,

habilidades socioemocionales y la adquisición de aprendizajes en y para la vida en las niñas, niños y adolescentes” (Sistema de Monitoreo de Acciones y Programas Públicos, s.f.). Los/as docentes de este Estado deben desarrollar habilidades y herramientas personales que les permitan llevar esta propuesta a su práctica docente.

Los/as docentes en México y Jalisco se enfrentan al reto de transformar sus saberes y prácticas para así armonizar su desempeño con lo que se les requiere en estas políticas públicas. En estos nuevos escenarios aparecen temas que no se habían abordado antes y sobre los cuales no se ha hecho capacitación, como, por ejemplo, los requerimientos de la educación socioemocional que forma parte tanto de la Nueva Escuela Mexicana como del proyecto RECREA.

Estas tendencias no son exclusivas de una entidad federativa, país o región, se trata de fenómenos que se están abordando en otras latitudes. Se localizaron estudios sobre temáticas relacionadas con educación socioemocional y el profesorado en España y Colombia, los que presentan una tendencia a investigar en los/as estudiantes más que en los/as docentes. En este sentido las exploraciones evidencian la falta de capacitación a los/as maestros/as, de seguimiento de la temática, de evaluación de dichas políticas, así como de vinculación con las familias de origen de los/as alumnos/as.

Pérez (2017) mostró que la educación socioemocional debe ser entendida desde el ámbito familiar, comunitario y organizacional para que el profesorado tenga a su cargo solo el acompañamiento. Aunado a lo dicho, invita a considerar que no debe estar enfocada solamente en un rango de edad o etapa del ser humano, sino que debe ser considerada desde los primeros días de vida hasta la tercera edad. Por su parte Llorent y Núñez (2023), por medio de la metodología cualitativa, indagaron sobre las competencias socioemocionales y morales de profesores de educación infantil y secundaria, y encontraron que los/as docentes que presentan un nivel alto de competencias socioemocionales tienen experiencia atendiendo alumnos/as de diversidad étnica, necesidades educativas especiales o LGBTQ+; también encontraron que las mujeres presentan mayor puntuación de competencias socioemocionales en comparación con los hombres.

Para completar el panorama del aprendizaje socioemocional en educación primaria, Ferreira et al. (2023) reconocen que la escuela se encuentra en una constante presión enfocada al rendimiento académico, los fracasos, el éxito de los/as niños/as, por lo que la

educación o desarrollo socioemocional representa para los maestros un punto inevitable a trabajar. Por lo dicho, se recuperan las perspectivas de maestros de educación primaria que enfatizan que no se debe trabajar solamente en la escuela, sino también en la familia y en la comunidad educativa, sin embargo, su experiencia en esta temática se relaciona, principalmente, con favorecer ambientes y climas en el aula que ayuden a la comprensión de lo abordado.

En el nivel primaria y secundaria, Soria (2023) reconoce que no todos los profesores cuentan con las habilidades emocionales y sociales que conlleva la docencia, principalmente para el desarrollo del área personal y social, con énfasis en el aprendizaje. En su estudio se destaca que, para la evaluación eficaz de los programas socioemocionales, existe poca concordancia entre lo que un docente considera que tiene como habilidad o competencia y el cómo esto se expresa en su práctica docente. En los hallazgos se observó que no hay diferencia entre maestras y maestros, pero a partir de los factores analizados, encontraron que los maestros de primaria y secundaria presentan habilidades socioafectivas si han tenido experiencia con las diferencias en el alumnado. Estas habilidades se refieren al diálogo para establecer la participación de todos, ser autoeficaces instruccional y emocionalmente, así como hacer énfasis en el trabajo colaborativo.

Grijalba et al. (2021) recuperan las perspectivas de los y las docentes de educación primaria en Colombia, evidenciando que los/as maestros/as manifiestan no sentirse actualizados/as para trabajar adecuadamente las habilidades emocionales con los/as estudiantes, por lo que el trabajo es principalmente realizado por el psicoorientador y las acciones son descoordinadas. Dicho lo anterior, se reconoce que el país está en un proceso de consolidación de estas políticas educativas, en el cual es fundamental fortalecer las habilidades de aprender a ser y aprender a convivir para que posteriormente se puedan trabajar en la primera infancia que es donde se construye la base socioafectiva de cualquier individuo.

Estas investigaciones permiten identificar hallazgos clave, entre los que se encuentra la necesidad de acompañamiento multidimensional del ser humano, reconocer las competencias docentes que se gestan al atender y reconocer la diversidad de los estudiantes, la presión del currículum socioemocional para docentes que no cuentan con capacitación para atender esta demanda, la brecha entre las habilidades y competencias que los/as docentes creen tener y

su aplicación real, así como la falta de vínculo con la familia y la sociedad.

Este es el panorama en el que los/as maestros/as de educación primaria de México tuvieron que transitar hacia nuevas formas de trabajo, enfoques, materiales curriculares, proyectos educativos, procesos y acciones que les demandan la transformación de su práctica educativa. No se trata de una reforma que conlleva solo algunos cambios, la Nueva Escuela Mexicana (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019) conduce a un cambio de paradigma educativo. El cambio de paradigma se ve reflejado en los nuevos materiales curriculares, las guías de los Consejos Técnicos y, por supuesto, en los libros de texto que se le entregan a los/as niños/as.

La entidad donde se realizó el estudio apostó a disminuir los efectos negativos de la falta de capacitación y, por ello, convocó a los colectivos para que diseñaran propuestas de trabajo bajo las orientaciones de las metodologías activas necesarias para la Nueva Escuela Mexicana (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Se comenzó a trabajar con los proyectos integradores basados en la propuesta teórica de Kilpatrick (en Hernández y Anguita, 2023). En esta propuesta, la implementación de la metodología consta de 4 fases: Fase 1. Lanzamiento (activación); Fase 2. Indagación (investigación guiada, libre, pautada o autónoma); Fase 3. Construcción de productos finales (aplicar y compartir lo aprendido); y Fase 4. Presentación pública (evaluación del proyecto integrador). Conforme se ha avanzado en el tiempo se han ampliado las propuestas a las otras 4 metodologías básicas para las distintas fases y grados educativos.

Sin embargo, tener un supuesto avance en el dominio técnico de las metodologías activas no garantiza que se esté atendiendo el desarrollo emocional de estudiantes, docentes y directivos de la educación primaria. Se considera que es necesario transformar los saberes de los sujetos para así cambiar las acciones cotidianas y esto será posible con las oportunidades que ofrece la sistematización de las experiencias y las prácticas reflexivas.

Da la impresión de que los/as docentes tienen dificultades para transformar sus saberes y prácticas educativas. Desde este panorama, la práctica reflexiva podría llevar a los/as maestros/as a deconstruir, construir, reconstruir y/o reconfigurar su praxis docente. El contexto actual obliga a actuar en un marco inmerso en una combinación entre

una tríada de normativas, institución primaria y dinámica comunitaria; por ende, como se ha mencionado, se dinamiza por actores que son partícipes de la tríada educativa. En relación a lo anterior, Carr (1999) sugiere entender que la práctica es un concepto complejo. Su raíz etimológica permite apreciar puntos de choque entre la teoría, la práctica y la *poiesis*, por ello, considera que la teorización, es una forma de práctica que, en ocasiones, precede a la teoría misma. Entonces, la práctica docente se entiende como un concepto que está en constante movimiento, debido a la dinámica propia de los escenarios y contextos comunitarios del siglo XXI.

Los maestros están inmersos en atender una realidad propia del pensamiento complejo. Esto se refiere, según Morin (1999), a comprenderla como hechos sociales, como una realidad con sistemas que se relacionan entre sí. Estos sistemas son de orden histórico, cultural, cósmico, sociopolítico, biológico y antropológico, solo por mencionar algunas de las relaciones complejas que evidencian la urgencia del desarrollo de competencias socioemocionales para las formas del hacer docente (Bisquerra y García, 2018).

Es por esto el interés en las aulas de trabajar, primero, la alfabetización emocional de los y las docentes, segundo, la implicación en la aplicación de los proyectos integradores y tercero, el uso de la práctica reflexiva como medio de atender su persona y lo requisitado. Se ha identificado que abordar las emociones con los y las docentes es fundamental, en vista que ellos/as son quienes, en la actualidad, deben buscar el desarrollo de competencias socioemocionales, principalmente en niños de preescolar y primaria. Existe poco conocimiento del estado actual de las herramientas emocionales en su hacer docente, teniendo en cuenta que las políticas educativas apuntan a la importancia de reflexionar sobre nuestra práctica, cuidando la dignidad humana de los/as estudiantes y, a la vez, la del profesorado.

De esta manera es necesario identificar las fortalezas y retos que tienen los/as docentes de primaria para promover la educación emocional en sus propuestas educativas y para ello se planteó la siguiente pregunta: ¿cuáles son los retos que enfrentan los y las docentes de educación básica al atender la educación emocional desde las metodologías activas? La hipótesis que se manejó es que los y las docentes de educación básica tienen dificultades para gestionar sus emociones y, por ende, para analizar su práctica reflexiva y el desarrollo del trabajo transversal de las mismas en los proyectos integradores.



## ***La alfabetización emocional, referente teórico del estudio***

En este apartado se presentan las orientaciones teóricas que se consideraron en el estudio. Se parte de la revisión de conceptos básicos como *inteligencia, inteligencia emocional, educación socioemocional y dimensiones del desarrollo socioemocional*, con la finalidad de contar con un marco interpretativo de referencia.

¿Qué es la inteligencia? En una expresión primitiva, la respuesta se encuentra en los paradigmas tradicionales, sobre todo conductistas, que se relacionan con una calificación alta en un test, un coeficiente intelectual alto o con el nivel de producción de un individuo. Pero este tipo de posturas dejan de lado el sentir del individuo y, por ende, el desarrollo de la inteligencia emocional; se dejan de lado las emociones, la parte del ser en el individuo, se lo reduce a solo un sujeto sometido a deseos de otros, empobrecido en sus relaciones sociales.

La inteligencia emocional y por ende la educación emocional está ligada con las habilidades para “comprenderse y comprender a los otros como el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de motivarse a uno mismo” (Goleman, 2019, p. 7). Como se advierte, se considera que la inteligencia emocional no es un rasgo nato, sino que se puede aprender y desarrollar de forma individual y la esfera social puede favorecer este aprendizaje y desarrollo como lo señalan Goleman et al. (2021). Entonces, el abordar la educación emocional debe orientarse siempre a que las personas sean más felices.

La educación emocional propone optimizar el desarrollo humano integral de la persona: físico, intelectual, moral, social, emocional, etc. Lo anterior se relaciona con una educación para la vida, continua y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar a las personas para la vida, y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social, como lo afirma Bisquerra (2016, 2017) y Bisquerra y García (2018).

Para lograr esto, se requiere que el/la docente cuente con competencias emocionales y sociales, de tal manera que pueda brindar herramientas óptimas para la alfabetización emocional (Bisquerra y García, 2018). La propuesta consiste en preparar para una vida en la que se enfatice la convivencia y el bienestar social e individual, de forma permanente y no ocasional, planificada, sistemática y efectiva

como mecanismo de prevención de la violencia, la ansiedad, el estrés, la depresión, el consumo de drogas y las conductas de riesgo. Se plantea el modelo pentagonal de competencias emocionales que está desglosado en cinco bloques de competencias: 1) conciencia emocional, 2) regulación emocional, 3) autonomía emocional, 4) competencia social y 5) habilidades de vida para el bienestar.

El primer bloque corresponde a la conciencia emocional y se relaciona con la capacidad de identificar las emociones propias y las de los otros. Una persona con estas competencias tiene la capacidad de nombrar sus propias emociones y de tener empatía con otros, reconocer la relación entre sus emociones, pensamientos y comportamientos, y detectar sus creencias limitantes que pueden afectarla a ella misma, pero también a otras personas.

El segundo bloque, que corresponde a regulación emocional, se refiere a la toma de conciencia sobre las propias emociones, pensamientos y comportamientos para externarlos con los otros apropiadamente, cuidando evitar los malos entendidos, así como tener tolerancia a la frustración, manejar estrategias de afrontamiento de conflictos, regular la ira para prevenir la violencia y autogenerar emociones que sean satisfactorias para sí.

El tercer bloque, el de la autonomía emocional, se refiere a un conjunto de elementos relacionados con la autogestión del bienestar, como la autoestima, una actitud positiva ante la vida, pensamiento crítico de sus pensamientos y acciones, pero también en relación a estereotipos y lo que comunican los medios de comunicación de masas, la automotivación, la resiliencia, la responsabilidad de los comportamientos y la toma de decisiones.

Por su parte, el cuarto bloque, que corresponde a competencias sociales, se relaciona con la capacidad de tener relaciones sanas con otras personas en donde exista la comunicación efectiva, receptiva y expresiva, actitudes pro sociales, asertividad, trabajo en equipo, capacidad de gestionar situaciones donde existan conflictos y, por ende, ejercer un liderazgo emocional desde el que se gestionan las emociones de un grupo desde la equidad.

Finalmente, el quinto bloque, que corresponde a las competencias para la vida y el bienestar, se enfoca en adoptar comportamientos que faciliten las experiencias de bienestar para afrontar la vida cotidiana e incluye la capacidad de fluir, tomar decisiones, fijar

objetivos adaptativos, permitirse sentir emociones estéticas, ejercer una ciudadanía activa, participativa crítica y responsable.

Entonces, la propuesta de educar para la vida de Bisquerra (2016) requiere que los/as docentes estén formados/as en estas competencias, dado que no se puede educar en lo que no se tiene. Por ello, es importante conocer cuáles son las habilidades que hoy se tienen para perfeccionarlas y buscar mejorar las relaciones interpersonales, disminuir los problemas de conducta en las aulas, disminuir las violencias y generar ambientes conducentes.

### ***Fenomenología hermenéutica, metodología del estudio***

La investigación educativa en el aula “implica necesariamente a los profesores y a los alumnos como participantes activos en el proceso de investigación” (Elliott, 2000 p.37). La perspectiva que se adopta en esta investigación es para adentrarnos en la vida del profesorado, en la recuperación de sus experiencias, sentires, conocimientos prácticos y teóricos en su práctica docente; así, en este apartado se mostrará el posicionamiento conceptual y los elementos metodológicos que sustentan esta investigación.

Cualquiera que fuesen los motivos para realizar una investigación científica esta debe obedecer a las reglas de rigurosidad sistemática, crítica y empírica; partiendo de lo anterior, se reconocen los paradigmas cuantitativo y cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En las últimas décadas se ha abierto la oportunidad de mezclar ambos paradigmas dando como resultado el paradigma mixto. En este caso, se considera oportuno el uso de la metodología cualitativa, porque reconoce la importancia de cada individuo, es decir, cada historia de vida y cada voz son fuentes de información para la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El paradigma cualitativo es una forma de comprender la realidad desde sus significados, formas y complejidad; así, este tipo de estudios se pueden identificar como progresivos, circulares o cíclicos, esto dependerá de las necesidades del investigador, considerando que es importante cuidar los elementos científicos para aportar información válida y verídica al campo de las ciencias sociales.

Esta investigación es exploratoria (Arias, 2012) porque busca indagar el estado actual del tema para dejar precedentes, debido a

que existe poca información sobre cómo los docentes de educación básica de Jalisco aplican los proyectos integradores en su práctica reflexiva, considerandos su educación emocional. En el caso de la presente investigación se optó por seleccionar el método fenomenológico hermenéutico, debido a que este permite acceder a los significados que las personas otorgan a un acontecimiento vivido, de esta manera las voces de los/as profesores/as de básica son protagonistas. Desde esta perspectiva, se busca la comprensión profunda de la experiencia, en otras palabras, según Van Manen (1998), nos aproximamos a “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prereflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (p. 27).

Este método permite al investigador una “teoría” con la que puede explicar el mundo social, en consecuencia, la construye a partir del pensamiento y conocimiento configurado desde los significados vividos por los implicados, en la vida cotidiana. Se debe partir de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 1998, p. 48), sin embargo, no por ello quiere decir que no hay confiabilidad y validez en el proceso de recuperación y análisis de la información, sino que no es un método convencional. En este caso se basará principalmente en la recuperación de núcleos de significado, esto se refiere a “verdades” construidas desde lo vivido, es decir, retomar consensos a partir de la experiencia de los y las docentes de educación primaria.

En una fase inicial, se aplicó un formulario (escala tipo likert) diseñado a partir de las 5 dimensiones de competencias emocionales propuestas por Bisquerra y García (2018) y la experiencia en la planeación y ejecución en los proyectos integradores. Posteriormente, se desarrollaron entrevistas para recuperar sus experiencias y finalmente se correlacionó con los grupos focales donde se revisó la teoría socioemocional y se compartieron los retos y experiencias. Esto sirvió para evidenciar los significados construidos por los sujetos de estudio. Así mismo, se cuidó mantener el núcleo de significado de las historias de vida, los comentarios, los significados, significantes, acciones, interacciones, expresiones discursivas y corporales que se suscitaron, por ello, se utilizó el diario, formularios y transcripciones de entrevistas.

La selección de los sujetos de estudio fue abierta, por medio de un muestreo no probabilístico (Creswell, 2016), lo que facilitó la conformación de tres grupos focales. Esto resultó en la participación

de 45 profesores y 5 directivos de educación primaria. El único criterio de selección para elegir a los participantes era que debían ser maestros o directivos, activos de educación básica.

La participación de ambos perfiles facilitó una visión integral de los agentes educativos, en donde externaron sus vivencias, preocupaciones, retos y aciertos en el aula y en la aplicación de los proyectos integradores. Aunado a lo dicho, la experiencia docente de los involucrados osciló de lo de los 10 a los 30 años de servicio, mismos que facilitó una muestra ideal para grupos focales y para recuperar y contrastar las experiencias entre los profesores frente al grupo y los directivos.

### ***La educación emocional de maestros de educación primaria, primeros resultados***

En este apartado se comparten hallazgos generales que permiten conocer las principales competencias emocionales de los docentes, así como las que se necesita trabajar de forma individual para tener mejor impacto en su vida personal y su práctica reflexiva.

La construcción de datos se basó en el análisis de 45 experiencias docentes y 5 directivas de educación primaria. La mayoría de ellos laboran en la zonas urbanas de la capital del Estado de Jalisco, en su mayoría con un solo grupo a cargo; cuatro atienden grupos multigrado. El instrumento inicial fue un formulario (escala tipo likert), luego las entrevistas, para luego pasar a la socialización de experiencias en grupos focales.

Posteriormente, se analizaron las respuestas por medio del vaciado de datos en *Excel*, agrupando las respuestas por medio de la recuperación de los núcleos de significado que emergieron en el autoanálisis de sus competencias emocionales y en la aplicación de las metodologías activas.

En el análisis se retomó el modelo pentagonal de Bisquerra y García (2018), el cual propone, como ya se señaló, cinco bloques para el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. En la Tabla 1 se observan los hallazgos obtenidos en la recuperación de los formularios de experiencias de los docentes.

Tabla 1

Resultados preliminares del formulario socioemocional tipo escala likert

Dimensión	Subcompetencia	Hallazgos generales
<b>1. Conciencia emocional</b>	1.1 Lenguaje emocional amplio	Limitación para nombrar emociones complejas.
	1.2 Percibir emociones en otros	Fortaleza en empatía básica, pero dificultad con emociones sutiles.
<b>2. Regulación emocional</b>	2.1 Expresar emociones apropiadamente	Dificultad para manejar ira/frustración en el aula.
	2.2 Tolerancia a la frustración	Estrategias reactivas (ej. represión).
<b>3. Autonomía emocional</b>	3.1 Aceptar emociones socialmente reprimidas	Alta autopercepción de resiliencia, pero contradicciones en narrativas.
<b>4. Competencia social</b>	4.1 Respetar opiniones diferentes	Buen desempeño en diversidad, pero conflictos en trabajo colaborativo.
<b>5. Vida y bienestar</b>	5.4 Fluir en múltiples contextos	Dificultad para equilibrar vida personal-profesional.

Nota. Elaboración propia basada en el análisis de los datos recopilados.

Para profundizar y vincular estos hallazgos con la otra información recabada, se destaca que los docentes tienen un mayor desarrollo de la competencia de autonomía emocional. Principalmente, se caracterizan por mantener una actitud positiva ante la vida, procuran en su día a día ser optimistas, mantener actitudes de amabilidad y respeto con los otros, así como ser justos, caritativos y compasivos; en este sentido es importante mencionar que dicha competencia se refiere al trato con sus compañeros maestros, padres de familia, alumnos y con las personas con las que conviven en su día a día. Es necesario, eso sí, tener en cuenta que esta postura está relacionada directamente con el deber ser de un docente, lo que redundaría en la represión de su real sentir. Los docentes refieren competencias emocionales en relación a las competencias para la vida y el bienestar, y competencias sociales que aluden más a lo social que a lo individual.

Por otra parte, dentro del bloque de competencia con menor desarrollo se encuentra la competencia de regulación emocional. En relación a esta, señalan que cuentan con pocas estrategias para

el afrontamiento de situaciones que les parecen estresantes, así como poca capacidad de identificar cómo una creencia limitante puede incidir en sus emociones, comportamiento y pensamientos. Como se ha mencionado, también hay referencias a las principales problemáticas que son un lenguaje emocional insuficiente, lo que dificulta la identificación de sus estados emocionales, así como la expresión emocional apropiada, lo que genera conflicto al relacionarse con otras personas. Así mismo la regulación emocional dificulta el reconocimiento, la aceptación de emociones y sentimientos displacenteros, lo que genera una constante regulación de los mismos y, en otros casos, su represión, lo que a largo plazo puede generar ira, ansiedad o depresión.

Retomando las experiencias compartidas, los docentes de primaria refieren a que consideran que tienen habilidades emocionales como el ser empáticos, practicar la comunicación asertiva, la resiliencia y ser positivos. En palabras de uno de ellos: "Soy empático y tengo manejo de emociones, siempre positivo, buscando el lado bueno de las cosas". Una maestra reconoce como habilidades emocionales "la resiliencia, la autogestión de las emociones, la retroalimentación del hacer y actuar". En este sentido, da la impresión de que uno de los rasgos de los docentes de primaria es esa capacidad de enfocarse en la vida en situaciones que les generen bienestar, pero, en algunos casos, también mencionan el tener habilidades en la mediación de conflictos que surgen del trabajo en equipo. Esto es interesante dado que muestra la realidad de los docentes, no el deber ser que exigen las políticas educativas.

Sin embargo, los docentes de manera oral, reconocen que, a pesar de mantener una actitud positiva ante la vida, continuamente presentan ansiedad, pesimismo y frustración. Algunos mencionan que les gusta el perfeccionismo o se refieren a conductas de riesgo que les producen conflictos con sus sentimientos. Así mismo, algunos refieren que el cometer errores es algo que no se permiten ya que refieren "Sentirse tristes todo el tiempo cuando se comete un error"; en otros casos, remiten a reprimir lo que sienten por miedo a ser juzgados. En este sentido, llama la atención que, a pesar de que los docentes de primaria refieren tener competencias para la vida y el bienestar, existe incongruencia en lo que consideran como debilidad emocional y valdría la pena desarrollar el aprender a fluir al que refiere Bisquerra y García (2018) como la capacidad de adaptación en la vida

profesional, personal, social, tiempo libre y en múltiples situaciones de la vida en general.

Continuando con los elementos que refieren como área de oportunidad, algunos identifican que en su cotidianidad suelen ser pasivo-agresivos. En algunos casos, señalan que esta característica se manifiesta con los estudiantes, puesto que es una forma en la que les ha funcionado la convivencia con los mismos, no obstante, esto muestra que existe una falta de competencia para la regulación emocional, misma que ha sido referida como principal competencia a ser desarrollada. Es importante considerar que esta es una excelente área de oportunidad docente con gran impacto social, debido a que, de alguna forma, está correlacionada con la naturalización de las violencias y en algunos casos de ideales de un liderazgo que en vez de promover las relaciones para la paz, retroalimenta y educa en relaciones donde impera el autoritarismo y, por ende, una cultura del silencio a temprana edad.

Ahora, en lo que compete a la implementación de la educación emocional a través del diseño y aplicación de las metodologías activas, 34 docentes refieren trabajar las temáticas de educación socioemocional o emocional como temática a desarrollar, principalmente apoyados en las artes y cafés literarios. Solo 11 refieren trabajarla como un tema transversal. En el caso de los docentes que lo han tomado como tema transversal, lo asocian con temáticas de convivencia en el aula como casos de *bullying* entre los compañeros de grupo o identificación de problemas comunitarios, ambientales, estructurales, de contaminación, entre otros, en los cuales “Ellos [alumnos] identificaron que en algunas situaciones eran culpables y que podían hacer contribuciones para cambiar dichas problemáticas, tomando en cuenta que los cambios son personales y actitudinales”.

Solo 3 maestros se refieren a la importancia de aplicar la educación emocional en las relaciones interpersonales de la escuela, específicamente con los docentes y personal de apoyo. A no tener las competencias para la vida, en ocasiones hay dificultades en el trabajo en equipo y el ambiente laboral es tenso al existir desequilibrio en la carga laboral. Cuando se abordó el que tan alfabetizados emocionalmente están, desde la metáfora de cómo se educa para los procesos de lectoescritura, en general se identificó que se encuentran en una fase en la que, en su mayoría, apenas comienza a nombrar sus emociones y sentimientos. Si bien existen docentes que se han actualizado y capacitado en las temáticas que obligan a



tener procesos introspectivos, hay un reconocimiento de que para educar en dichas temáticas de forma transversal debe haber mayor conocimiento personal. Como señala Bisquerra y García (2018):

La puesta en práctica de una educación emocional eficiente requiere de una formación del profesorado: es imprescindible que el profesorado desarrolle sus competencias emocionales. Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional de los niños siendo analfabeto emocional. (p.15)

En este sentido, en las reflexiones de cierre, uno de los docentes refirió que

el reflexionar sobre mi práctica docente, no es solo el analizar qué salió bien o mal en mi planeación; compromete algo más complejo y profundo, me obliga como docente a estar frente a un espejo, porque es investigar sobre mí hacer docente y algo más, es investigar sobre mi propia historia de vida, debido que solo así comprenderé el porqué de mi presente, para mejorar en un futuro lo que hago con los alumnos.

De esta forma, conviene recuperar los aportes de Fierro et al. (1999) quien refiere que el ejercicio docente es una práctica humana, de un sujeto en constante cambio y que su *praxis* está vinculada con su dimensión personal.

## ***Reflexiones finales***

Considerando lo presentado, se retoma la pregunta de investigación: ¿cuáles son los retos que enfrentan los docentes de educación básica al atender la educación emocional desde los proyectos integradores? Pimero, desde el enfoque de Bisquerra (2016, 2017) y Bisquerra y García (2018), la autorregulación emocional es la principal área de oportunidad y le sigue las adecuaciones para aplicar las metodologías activas, puesto que en su mayoría no cuenta con conciencia emocional que le permita trabajarlos desde lo transversal y lo conceptual para reconocer las emociones, su identificación y denominación.

Lo anterior remite al supuesto planteado, el cual refiere a que los y las docentes de educación básica tienen dificultades para gestionar sus emociones y esto es un obstáculo para el análisis de

su práctica reflexiva y el desarrollo del trabajo transversal de las mismas emociones en los proyectos integradores. Pese a ello, una característica de los docentes participantes es su capacidad de tener una actitud positiva, lo que permite cuestionamientos que se enfocan a la mejora de su práctica docente y también de su yo.

En cuanto al objetivo general de identificar las fortalezas y retos que enfrentan los docentes de educación primaria al atender la educación emocional en las metodologías activas, se observa que la fortaleza principal es tener una actitud positiva ante la vida, pero en relación a las competencias con mayor desarrollo, estas son la autonomía emocional y competencias para la vida y bienestar, lo que les dota de resiliencia, y de capacidad de pensar principalmente en función de un bien colectivo. En relación a los retos, se encuentra la regulación emocional; cuentan con poco lenguaje emocional, lo que les impide identificar cognitivamente, actitudinalmente y físicamente las emociones que sienten, como alegría, tristeza, ira, sorpresa, decepción, solo por mencionar algunas.

Lo anterior repercute en las situaciones de tensión que surgen en las escuelas primarias. Algunas tienen que ver directamente con el uso de protocolos para salvaguardar a niñas, niños y adolescentes, pero también con las relaciones con los compañeros docentes y con la regulación emocional con los alumnos. Solo una minoría cuenta con competencias que le permiten trabajar estas temáticas de forma transversal y no como un elemento aislado.

En relación a los objetivos específicos vinculados con recuperar las vivencias, los docentes refieren que han participado en dichas indagaciones debido a que es un tema que consideran importante y que, si bien no les tocó ese énfasis en su formación docente, hoy en día debe ser aprendido. Por lo anterior, es importante mencionar que las personas que participaron lo hicieron por iniciativa propia, lo cual, hace cuestionarse la posible diferencia de resultados con docentes de primaria que son adversos a dichas temáticas.

Retomando la revisión de la literatura científica, la formación de competencias de los docentes sigue siendo un tema pendiente en México y pareciera que también en otros países latinoamericanos, como se observa en lo que sostienen Grijalba et al. (2021) en Colombia. Entonces, no se puede negar que los profesores estamos en un constante proceso de construcción, deconstrucción y resignificación de saberes que se relacionan con temáticas humanistas y de convivencia.

Finalmente, se reconoce que la labor docente, fue, es y será un pilar en cualquier tipo de sociedad. “Las ideas y los sentimientos no se renuevan, el corazón no se engrandece ni el espíritu humano se desarrolla, sino por la acción recíproca de unos hombres sobre otros”, señala acertadamente Tocqueville (1998, p.475). Solo una educación emocional como educación para la vida permitirá que por medio de la práctica reflexiva se mejoren los procesos de implementación de los proyectos integradores y de las políticas educativas venideras.

## Referencias

- ARIAS, F. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- BAUMAN, Z. (2012) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- BISQUERRA, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Graó.
- BISQUERRA, R. (2017). *Política y emoción*. Difusora Larousse - Ediciones Pirámide. <https://elibro.net/es/ereader/universidadiepxro/123096?page=7>
- BISQUERRA, R. Y GARCÍA, E. (2018) *La educación emocional requiere formación del profesorado*. Revista Participación educativa, ISSN-e 1886-5097, Vol. 5, N°. 8
- CARR, W. (1999) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Ediciones Morata.
- CRESWELL, J. (2016). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-ii/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- ELLIOTT, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Morata.
- FERREIRA, M., REIS-JORGE, J., OLCINA-SEMPERE, G. Y FERNANDES, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la educación primaria: una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 37-60. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704>
- FIERRO, C., FORTOUL, B. Y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- GRIJALBA, N., GARCÍA, L. Y PÉREZ, Y. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro Educativo*, (36), 133-158. <https://doi.org/10.29344/07180772.36.2743>
- PÉREZ, J. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 523-545. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Goleman, D. (2019) *Autoconciencia*. Conecta.

- GOLEMAN, D., MCKEE, A. Y DAVID, S. (2021) *Inteligencia emocional*. Editorial Reverté. <https://elibro.net/es/ereader/universidadiepxpro/209690?page=60>
- HERNÁNDEZ, F. Y ANGUIA, M. (2023) *Una pedagogía desobediente. Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación*. Octaëdro-Educación
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2014) *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- JARA, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- LLORENT, V. Y NÚÑEZ, M. (2023). Las competencias socioemocionales y morales del profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.79717>
- MORIN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- ROSANVALLON, P. (2011) *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Ediciones Manantial.
- Secretaría de Educación Pública (2017) *Modelo educativo 2017*. Gobierno de México.
- Sistema de Monitoreo de Acciones y Programas Públicos (s.f.). RECREA. *Escuela para la vida*. <https://misprogramas.jalisco.gob.mx/programas/apoyo/RECREA%2C-Escuela-para-la-Vida/781/2024>
- SCHÖN, D. (2011). Una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Revista Compás Empresarial*, 3(5).
- SORIA, E. (2023) Adaptación de una escala de habilidades socioemocionales para profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.558931>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- TOCQUEVILLE, A. (1998). *La democracia en América*. Fondo de Cultura Económica.
- VAN MANEN, M. (1998) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Editorial Idea Books.
- VIEYRA, P. (2017). ¿Un nuevo tipo de individualismo? Las peculiaridades del individualismo mexicano. *Sociológica*, 30(85). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732015000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732015000200003)