



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE

ISSN: 3072-8452

**DISCURSOS Y
APROPIACIONES DE LA
EDUCACIÓN
SOCIOEMOCIONAL EN LA
FORMACIÓN DOCENTE:
UN ESTUDIO EN UNA
ESCUELA NORMAL
MEXICANA**

*DISCOURSES AND APPROPRIATIONS OF
SOCIOEMOTIONAL EDUCATION IN
TEACHER EDUCATION: A STUDY IN A
MEXICAN TEACHER TRAINING SCHOOL*

AUTORAS

**EVA MARGARITA
GODÍNEZ LÓPEZ**
ESCUELA NORMAL OFICIAL
DE IRAPUATO
MÉXICO

**KAREN JIMENA
ESQUIVEL FLORES**
ESCUELA NORMAL OFICIAL
DE IRAPUATO
MÉXICO

Discursos y Apropiaciones de la Educación Socioemocional en la Formación Docente: Un Estudio en una Escuela Normal Mexicana

Discourses and Appropriations of Socioemotional Education in Teacher
Education: A Study in a Mexican Teacher Training School

Karen Jimena Esquivel Flores

kjesquivelf@enoi.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0009-4961-6838>

Escuela Normal Oficial de Irapuato
Guanajuato – México

Eva Margarita Godínez López

emgodinezl@enoi.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8548-9321>

Escuela Normal Oficial de Irapuato
Guanajuato – México

Artículo recibido: 20/04/2026

Aceptado para publicación: 26/05/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

El presente estudio analiza la configuración discursiva de la educación socioemocional y la alfabetización emocional en la formación inicial docente en una escuela normal mexicana, en el marco del Plan de Estudios 2022. Parte del reconocimiento de la creciente centralidad de lo socioemocional en el discurso educativo, así como de la necesidad de comprender su apropiación en los distintos niveles de la formación docente. Desde un enfoque cualitativo, se examinaron tres documentos normativos, así como entrevistas a docentes formadores y estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. El análisis se realizó mediante codificación temática en ATLAS.ti, a partir de categorías como educación integral, educación socioemocional, inteligencia emocional y alfabetización emocional. Los resultados evidencian que, mientras los documentos oficiales construyen la educación socioemocional desde una perspectiva integral y declarativa, los docentes la reinterpretan en clave pragmática, vinculada con la intervención y la prevención, y los estudiantes la conciben principalmente como un conjunto de habilidades individuales relacionadas con la inteligencia emocional. Esta divergencia revela una desarticulación entre el discurso normativo y su apropiación en la práctica formativa. Se concluye que la educación socioemocional no opera como un eje articulador coherente en la formación docente, sino como un campo fragmentado de significados y usos, lo que plantea desafíos para su integración efectiva en los trayectos formativos. El estudio aporta elementos para repensar la formación docente desde una perspectiva más articulada, situada y coherente con las demandas socioemocionales del contexto educativo contemporáneo.

Palabras clave: educación socioemocional, alfabetización emocional, formación docente, discurso educativo, escuela normal

ABSTRACT

This study analyzes the discursive configuration of socioemotional education and emotional literacy in initial teacher education within a Mexican teacher training college, in the context of the 2022 curriculum. It is grounded in the growing centrality of socioemotional learning in educational discourse and the need to understand how it is appropriated across different levels of teacher education. Using a qualitative approach, the study examines three policy documents, as well as interviews with teacher educators and eighth-semester students in a Primary Education degree program. Data were analyzed through thematic coding in ATLAS.ti, based on categories such as integral education, socioemotional education, emotional intelligence, and emotional literacy. The findings show that, while official documents construct socioemotional education from a holistic and declarative perspective, teacher educators reinterpret it in pragmatic terms, linking it to intervention and prevention, whereas students mainly conceive it as a set of individual skills associated with emotional intelligence. This divergence reveals a misalignment between the normative discourse and its appropriation in teacher education practice. The study concludes that socioemotional education does not function as a coherent articulating axis in teacher education, but rather as a fragmented field of meanings and uses, which poses challenges for its effective integration into training pathways. The findings contribute to rethinking teacher education from a more articulated, situated, and context-responsive perspective in relation to contemporary socioemotional demands.

Keywords: socioemotional education, emotional literacy, teacher education, educational discourse, teacher training school

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación socioemocional ha adquirido una presencia creciente en el discurso educativo internacional y nacional, posicionándose como un componente fundamental para la formación integral de los estudiantes y para la atención de las demandas complejas del contexto contemporáneo. Organismos internacionales como la UNESCO y marcos como el propuesto por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2025) han enfatizado la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales como parte de una educación orientada al bienestar, la convivencia y la ciudadanía. En México, este enfoque ha sido incorporado de manera explícita en los planes y programas de estudio, particularmente en el Plan de Estudios 2022 para la formación de docentes de educación básica, donde se plantea como un eje transversal en los trayectos formativos.

Más allá de su creciente institucionalización, la educación socioemocional constituye un campo en construcción, atravesado por tensiones conceptuales, epistemológicas y pedagógicas. Diversos autores han señalado que el aprendizaje socioemocional no configura un paradigma unificado, sino un conjunto heterogéneo de enfoques que integran aportes de la psicología, la pedagogía y las políticas educativas (Elías et al., 1997; Bisquerra y Chao, 2021). En este marco, la expansión del enfoque ha estado acompañada de procesos de simplificación y estandarización —particularmente en modelos de competencias— que, si bien favorecen su incorporación curricular, tienden a reducir su complejidad y a privilegiar dimensiones individuales del desarrollo emocional en detrimento de sus componentes sociales, culturales y éticos. Esta tensión resulta especialmente relevante en contextos de formación docente, donde lo socioemocional no solo se enseña, sino que se constituye como parte del habitus profesional del futuro docente.

No obstante, la incorporación de la educación socioemocional en el ámbito formativo no ha estado exenta de ambigüedades conceptuales y operativas. En la literatura especializada, coexisten nociones como educación socioemocional, inteligencia emocional y alfabetización emocional, las cuales, aunque relacionadas, no siempre se distinguen con claridad ni se articulan de manera coherente en los procesos educativos (Bisquerra, 2000; Fernández y Extremera, 2005). Esta situación se complejiza en la formación docente, donde dichas nociones no solo se enuncian en documentos normativos, sino que deben ser apropiadas, interpretadas y traducidas en prácticas pedagógicas concretas.

Desde una perspectiva teórica, es necesario distinguir entre las nociones que estructuran este campo. La educación socioemocional se ha definido como un enfoque educativo orientado al desarrollo integral de habilidades emocionales, sociales y éticas en contextos de interacción (Bisquerra, 2000; CASEL, 2025), mientras que la inteligencia emocional, desde el modelo de Mayer y Salovey, se concibe como un conjunto de habilidades individuales relacionadas con la percepción, comprensión y regulación de las emociones (Fernández y Extremera, 2005). Por su parte, la alfabetización emocional introduce un matiz formativo distinto, al centrarse no solo en el desarrollo de habilidades, sino en la adquisición de competencias para interpretar, expresar y actuar frente a situaciones emocionales en contextos sociales específicos, incorporando además una dimensión crítica y preventiva.

No obstante, estas nociones no siempre se presentan de manera diferenciada en los discursos educativos, sino que suelen solaparse o utilizarse de forma indistinta, lo que genera ambigüedad conceptual y dificulta su implementación pedagógica. Esta superposición conceptual tiene implicaciones directas en la formación docente, ya que los futuros profesores no solo deben conocer estas categorías, sino integrarlas en su práctica profesional. En este sentido, la falta de articulación entre educación socioemocional, inteligencia emocional y alfabetización emocional puede derivar en procesos formativos fragmentados, donde el énfasis se desplaza hacia dimensiones aisladas —particularmente las habilidades individuales— en detrimento de enfoques más integrales y situados.

Desde una perspectiva discursiva, las nociones de educación socioemocional, inteligencia emocional y alfabetización emocional pueden entenderse como construcciones que no poseen un significado fijo, sino que se configuran en función de los contextos institucionales y de los actores que las movilizan. En este sentido, el análisis del discurso —particularmente en su vertiente crítica— permite examinar cómo estos conceptos son producidos, legitimados y resignificados en distintos niveles del sistema educativo, así como las relaciones de poder y los marcos ideológicos que subyacen a su circulación (Norman Fairclough, 1995). Esta perspectiva resulta pertinente para el estudio de la formación docente, en tanto permite comprender la distancia entre el discurso normativo y las prácticas formativas no como una simple falla de implementación, sino como un proceso de reconfiguración semántica en el que intervienen múltiples mediaciones institucionales y subjetivas.

En este marco analítico, la investigación empírica ha documentado diversas formas de comprensión y aplicación de lo socioemocional en la formación docente. En particular, se ha

señalado su relevancia en el desempeño docente y en la creación de ambientes de aprendizaje favorables (Mendoza et al., 2022; Samaniego et al., 2024). Asimismo, se ha documentado que los docentes en formación tienden a interpretar lo socioemocional desde marcos diversos, que oscilan entre enfoques centrados en habilidades individuales y perspectivas más integrales o relacionales (Ferreira et al., 2023). Sin embargo, aún es limitada la investigación que analice de manera articulada cómo se configuran discursivamente estas nociones en distintos niveles del sistema formativo —normativo, docente y estudiantil— y, particularmente, cómo se producen tensiones o desajustes entre ellos.

En este marco, la aparente coherencia del discurso socioemocional en los documentos oficiales contrasta con su apropiación heterogénea en los espacios formativos. Diversos estudios han mostrado que los procesos de implementación curricular implican necesariamente dinámicas de reinterpretación y traducción pedagógica, en las que los actores educativos reconstruyen los significados de las políticas en función de sus contextos, saberes y experiencias (Mendoza et al., 2022; Ferreira et al., 2023). Esta recontextualización puede generar desajustes entre los niveles normativo, docente y estudiantil, produciendo configuraciones fragmentadas del objeto de enseñanza. En el caso de la educación socioemocional, esta fragmentación se expresa en la coexistencia de enfoques integrales, pragmáticos e individualizados, lo que dificulta su consolidación como eje articulador de la formación docente.

En este contexto, el presente estudio se propone analizar la configuración discursiva de la educación socioemocional y la alfabetización emocional en la formación inicial docente en una escuela normal mexicana, con el fin de comprender cómo estas nociones son construidas, apropiadas y resignificadas por distintos actores educativos. Desde un enfoque cualitativo, se examinan tanto los documentos normativos que orientan la formación como las concepciones de docentes formadores y estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

La pregunta que orienta esta investigación es: ¿cómo se configuran y articulan discursivamente la educación socioemocional y la alfabetización emocional en los distintos niveles de la formación docente, y qué tensiones emergen entre el discurso normativo y su apropiación en la práctica formativa?

Este estudio resulta relevante en la medida en que permite problematizar la aparente homogeneidad del discurso socioemocional en la formación docente, evidenciando su

carácter heterogéneo y las dificultades para su integración efectiva. Asimismo, aporta elementos para repensar la formación inicial desde una perspectiva más articulada y coherente, que atienda no solo a la inclusión formal de estos enfoques en el currículo, sino a su apropiación significativa en las prácticas educativas.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, de alcance exploratorio y descriptivo, orientado al análisis del discurso de actores clave en el campo de los centros de escritura en México. Desde esta perspectiva, se privilegia la comprensión de las construcciones discursivas mediante las cuales los responsables de estos espacios configuran su identidad, funciones y estrategias de legitimación en el ámbito institucional.

El diseño es no experimental y de corte transversal, dado que los datos se recolectaron en un único momento y no se manipularon variables, sino que se analizaron discursos producidos en contextos naturales de interacción profesional. El método adoptado es el análisis del discurso, con un enfoque temático-interpretativo que permite identificar regularidades, tensiones y posicionamientos en el corpus.

Participantes

El estudio se desarrolló en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI), institución pública dedicada a la formación inicial de docentes en las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar e Inclusión Educativa. En este contexto, los participantes del estudio fueron nueve integrantes de la comunidad normalista: cinco estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y cuatro docentes formadores adscritos a dicha licenciatura. La selección de estos actores respondió a su pertinencia para el problema de investigación, dado que ambos grupos intervienen directamente en la configuración de los trayectos formativos y, por tanto, en la construcción de significados en torno a la educación socioemocional y la alfabetización emocional .

En el caso del estudiantado, se eligió a quienes cursaban el octavo semestre por encontrarse en una etapa avanzada de su formación inicial, próxima al egreso y a la incorporación al servicio docente. Esta condición los convierte en informantes clave para reflexionar sobre los

aprendizajes, vacíos y experiencias acumuladas a lo largo de su trayectoria formativa. Por su parte, se incluyó a docentes que impartían cursos en la Licenciatura en Educación Primaria, en virtud de su papel como mediadores entre el currículo formal y las experiencias concretas de formación de los futuros maestros .

Los criterios de inclusión consideraron, para el grupo estudiantil, pertenecer al octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; y, para el grupo docente, impartir espacios curriculares en dicha licenciatura. Se excluyó a estudiantes de semestres inferiores y a integrantes de otras licenciaturas de la institución. Dado el carácter cualitativo del estudio, la relevancia de la muestra no radicó en su representatividad estadística, sino en la posibilidad de acceder a discursos significativos y pertinentes para la comprensión del fenómeno analizado.

Tabla 1. Caracterización de los participantes del estudio

GRUPO	NÚMERO DE PARTICIPANTES	PROGRAMA O FUNCIÓN	CRITERIO DE INCLUSIÓN	PERTINENCIA ANALÍTICA
Estudiantes normalistas	5	Octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria	Cursar el último semestre de la licenciatura	Aportan la perspectiva formativa del alumnado en etapa de egreso
Docentes formadores	4	Profesorado de la Licenciatura en Educación Primaria	Impartir cursos en la licenciatura	Aportan la perspectiva pedagógica e institucional

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la técnica de entrevista semiestructurada, seleccionada por su pertinencia para explorar en profundidad las experiencias, percepciones y valoraciones de los participantes en torno al fenómeno de estudio. Esta técnica permitió combinar un guion previamente definido con la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes durante la interacción.

Se diseñó un guion de entrevista organizado en torno a las categorías analíticas del estudio, lo que garantizó la coherencia entre los objetivos de investigación, las preguntas orientadoras y la información recabada. Las preguntas incluyeron tanto formulaciones abiertas como solicitudes de ejemplificación, con el propósito de favorecer respuestas extensas, reflexivas y situadas.

Las entrevistas se aplicaron de manera individual a los participantes —estudiantes normalistas y docentes formadores— en un contexto que favoreció la confianza y la libre expresión. Todas las sesiones fueron registradas en formato de audio, con el consentimiento informado de los participantes, y posteriormente transcritas de manera íntegra para su análisis.

El uso de esta técnica se justifica en su capacidad para acceder a la dimensión discursiva del fenómeno, en tanto permite recuperar no solo información factual, sino también construcciones de sentido, posicionamientos y formas de argumentación de los sujetos.

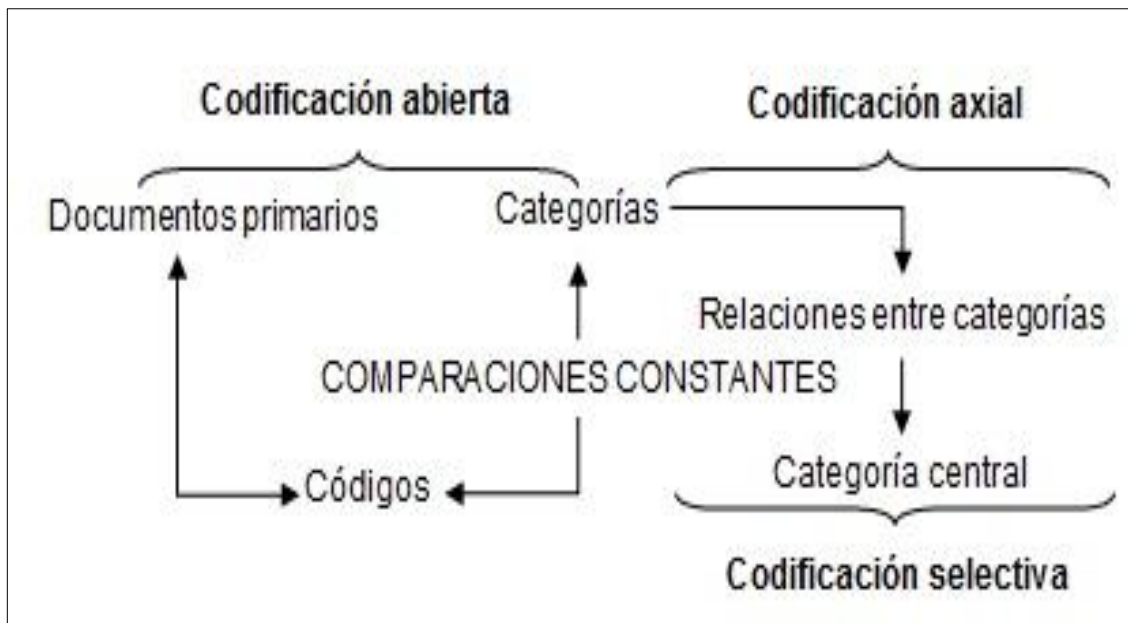
Procedimiento de análisis de los datos

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo de tipo temático-interpretativo, orientado a identificar patrones de significado en los discursos de los participantes y en los documentos normativos analizados. El corpus estuvo conformado por las transcripciones de las entrevistas realizadas a docentes formadores y estudiantes, así como por tres documentos oficiales que orientan la formación docente en el marco del Plan de Estudios 2022.

El proceso analítico se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se realizó una lectura comprensiva del corpus, con el fin de familiarizarse con el contenido y reconocer unidades de sentido relevantes para los objetivos de la investigación. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación inicial, abierta, en la que se identificaron segmentos discursivos vinculados con las categorías analíticas del estudio, tales como educación integral, educación socioemocional, inteligencia emocional y alfabetización emocional.

En una segunda fase, los códigos fueron agrupados y reorganizados en categorías y subcategorías, considerando tanto los referentes teóricos como los significados emergentes del discurso. Este proceso permitió refinar el sistema categorial y establecer relaciones entre los distintos niveles de análisis: normativo, docente y estudiantil.

El análisis fue apoyado mediante el uso del software ATLAS.ti, que facilitó la organización, sistematización y visualización de los datos. A través de esta herramienta, se generaron recursos analíticos como nubes de palabras y diagramas de flujo (Sankey), los cuales permitieron identificar la frecuencia, distribución y relaciones entre las categorías en el corpus.

Figura 1. Proceso de codificación en la Teoría Fundamentada

Fuente: San Martín (2014, p.112).

Finalmente, se realizó una interpretación transversal, orientada a contrastar las configuraciones discursivas entre los distintos actores y a identificar tensiones, convergencias y vacíos en la comprensión de la educación socioemocional. Este proceso permitió construir una lectura integrada del fenómeno, en la que se evidencian las diferencias entre el discurso normativo y su apropiación en la formación docente.

Categorías de análisis

Con el propósito de organizar y sistematizar el análisis del corpus, se elaboró un sistema categorial derivado tanto del marco teórico como de los significados emergentes en los datos. Este sistema permitió estructurar la codificación y garantizar la coherencia entre los objetivos de la investigación, las categorías analíticas y los procedimientos de análisis. Las categorías definidas —educación integral, educación socioemocional, inteligencia emocional, competencias emocionales/socioemocionales y alfabetización emocional— constituyen los ejes conceptuales a partir de los cuales se interpretaron los discursos de los distintos actores. En la Tabla 2 se presenta una síntesis del sistema de categorías y sus principales subcategorías.

Tabla 2. Sistema de categorías analíticas del estudio

CATEGORÍA	DEFINICIÓN OPERATIVA	SUBCATEGORÍAS PRINCIPALES
Educación integral	Enfoque formativo que concibe al ser humano como una unidad compleja e integra dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, éticas y culturales.	Articulación de dimensiones; complejidad; bienestar personal y social
Educación socioemocional	Proceso formativo que integra lo emocional y lo social al aprendizaje, orientado al bienestar, la convivencia, el autoconocimiento y la toma de decisiones responsable.	Dimensión emocional; dimensión social; formación para la vida; eje transversal de formación; proceso continuo; toma de decisiones
Inteligencia emocional	Habilidades individuales para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas.	Percepción emocional; regulación emocional; comprensión emocional
Competencias emocionales / socioemocionales	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten comprender, expresar y regular emociones en interacción con otros, desde un enfoque competencial y formativo.	Educación basada en competencias; competencias intrapersonales; competencias interpersonales
Alfabetización emocional	Proceso educativo orientado al desarrollo de habilidades para identificar, comprender y manejar emociones con énfasis preventivo frente al analfabetismo emocional y los riesgos psicosociales.	Analfabetismo emocional; enfoque preventivo; riesgos psicosociales

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, el diseño metodológico adoptado permitió acceder a las construcciones discursivas de los distintos actores involucrados y analizar, de manera sistemática, las formas en que se configuran y articulan las nociones de educación socioemocional y alfabetización emocional en la formación docente. Como parte del proceso analítico, se realizó una exploración inicial del corpus mediante una nube de palabras, así como la construcción de diagramas de Sankey para visualizar la distribución y relación entre categorías, lo que contribuyó a una interpretación integrada de los datos.

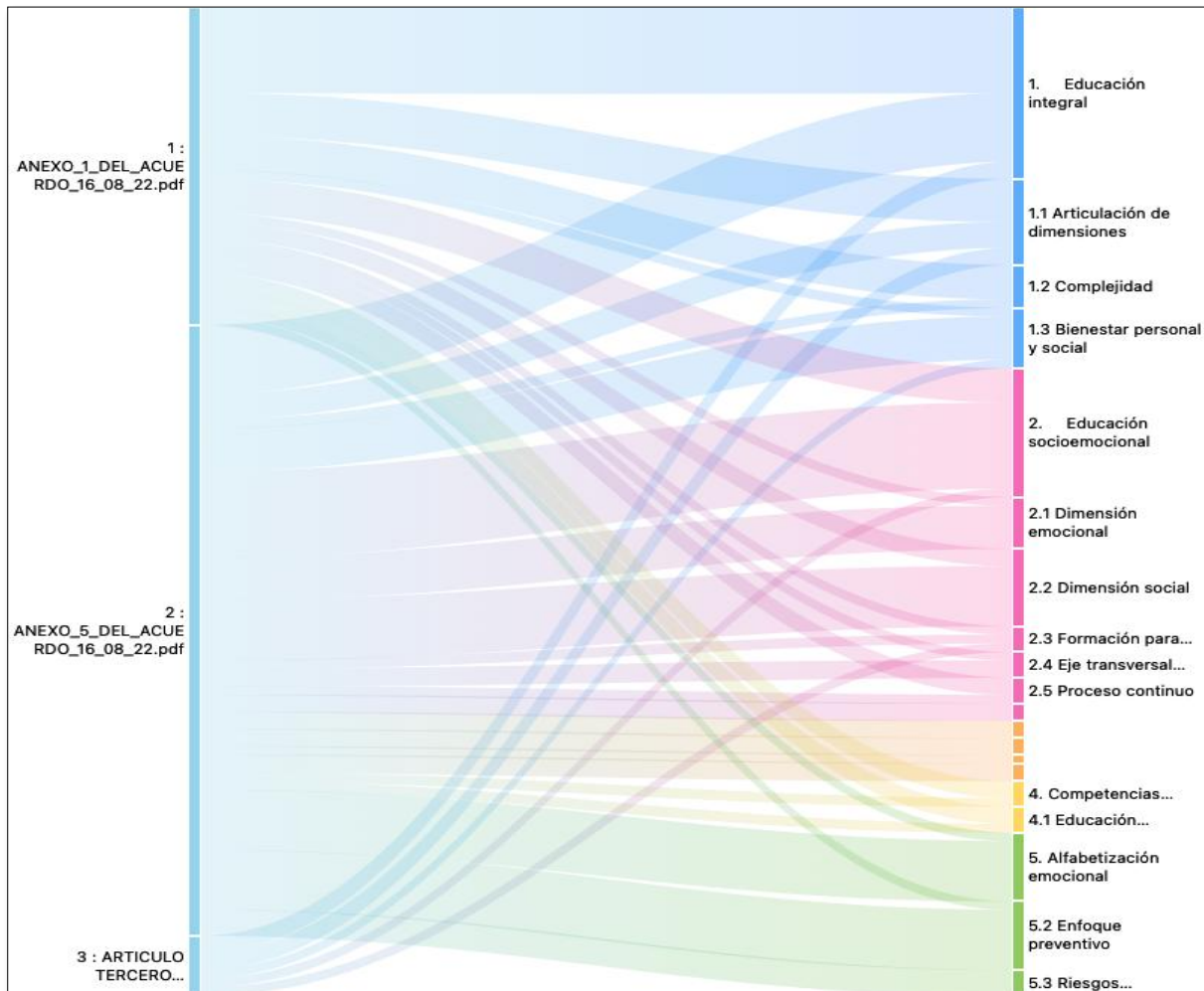
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Configuración discursiva de la educación socioemocional en el nivel normativo

El análisis de los documentos normativos evidencia que la educación socioemocional se configura predominantemente como un componente de la educación integral, más que como un campo autónomo de formación. En este nivel, el discurso se articula en torno a una visión

holística del desarrollo humano, en la que las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas se presentan como interdependientes y orientadas al bienestar individual y colectivo.

Figura 2. Diagrama de Sankey del discurso normativo



Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti.

Como se observa en la Figura 2, la mayor densidad de relaciones se concentra en la categoría de educación integral, lo que sugiere que lo socioemocional no se desarrolla como un eje independiente, sino como parte de una estructura discursiva más amplia. En este sentido, la educación socioemocional adquiere un carácter declarativo y transversal, en tanto se enuncia como principio formativo, pero sin una operacionalización explícita en términos pedagógicos.

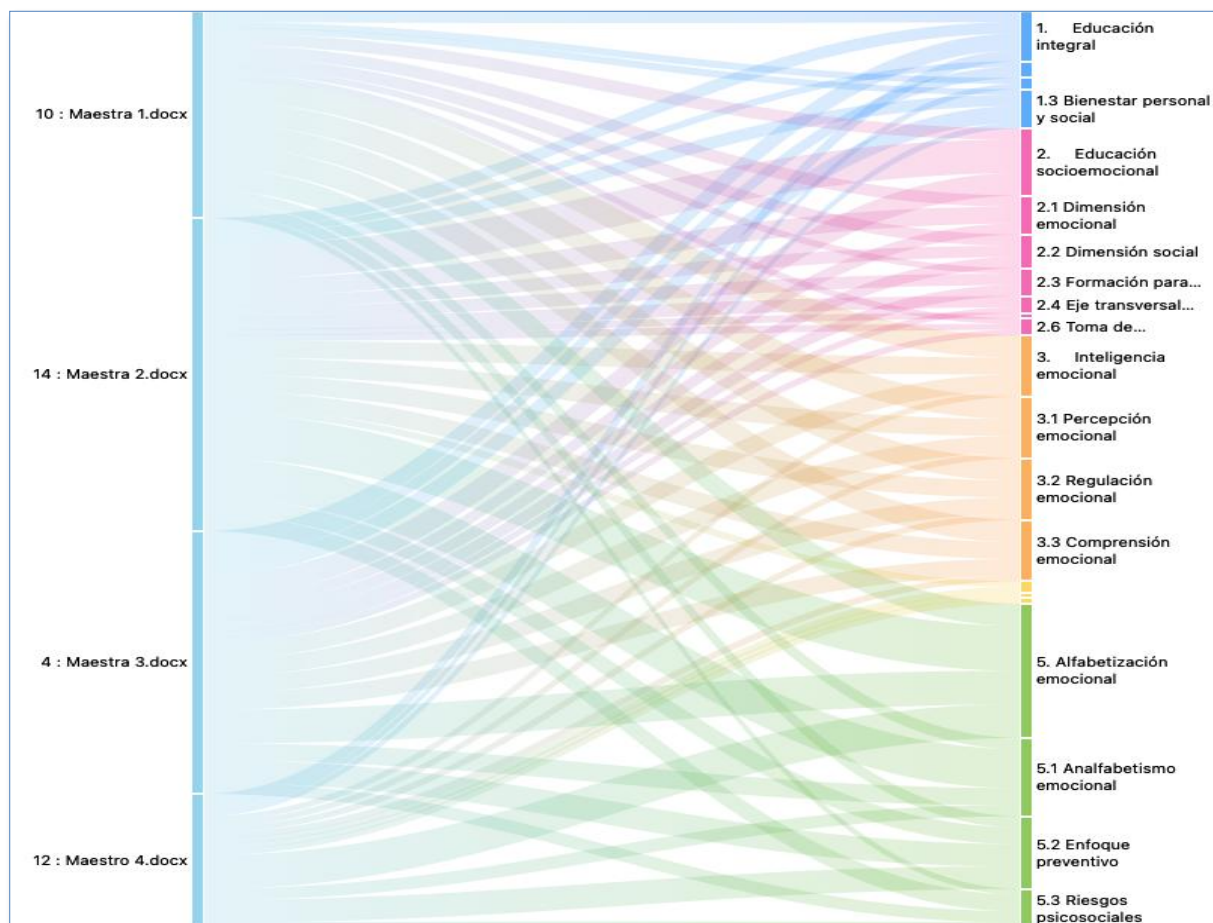
Este hallazgo coincide con lo señalado en la literatura respecto a la incorporación de enfoques amplios en los marcos curriculares, los cuales tienden a privilegiar definiciones integradoras,

aunque no siempre se traducen en orientaciones claras para su implementación en la práctica educativa.

Reinterpretación docente del enfoque socioemocional

En el discurso de los docentes formadores, la educación socioemocional se reconfigura en términos más pragmáticos y situados, vinculados con las necesidades concretas del aula y las condiciones reales de la formación docente. A diferencia del nivel normativo, donde predomina una visión abstracta e integradora, los docentes tienden a enfatizar aspectos relacionados con la intervención, la prevención y la atención de problemáticas emocionales en contextos educativos.

Figura 3. Diagrama de Sankey del discurso docente



Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti.

La Figura 3 muestra una mayor dispersión de las categorías, así como una presencia significativa de la alfabetización emocional, particularmente en subcategorías como enfoque preventivo, riesgos psicosociales y analfabetismo emocional. Este patrón indica que los

docentes no solo retoman el discurso institucional, sino que lo reinterpretan desde una lógica de acción pedagógica.

Asimismo, la categoría de competencias emocionales/socioemocionales adquiere relevancia en este nivel, lo que sugiere una apropiación del enfoque en clave formativa, orientada al desarrollo de habilidades específicas en los estudiantes. No obstante, esta apropiación no necesariamente se articula con el marco conceptual más amplio de la educación integral, lo que evidencia una fragmentación en la traducción pedagógica del discurso normativo. Enseguida se muestran algunos fragmentos del discurso de los profesores.

En primer lugar, la categoría de *educación socioemocional* muestra relevancia significativa, ocupando un lugar central. Su presencia distribuida entre todas las subcategorías con frecuencias similares sugiere un reconocimiento real del enfoque, no se aborda solo como contenido formativo, sino como un componente que debería integrarse de manera transversal en los procesos educativos. Los docentes reconocen la relevancia e importancia real de formar alumnos desde un enfoque socioemocional, como demuestra el siguiente fragmento:

- La formación socioemocional es fundamental para el ejercicio docente. La realidad educativa actual demanda docentes capaces de gestionar emociones propias y ajenas, establecer relaciones empáticas y adaptarse a contextos diversos y complejos. Sin estas competencias, el desempeño profesional se ve afectado, ya que el docente no solo transmite conocimientos, sino que interactúa constantemente con personas y situaciones que implican una alta carga emocional (Maestra 2, comunicación personal, 12 de marzo del 2026).

No obstante, en concordancia al discurso estudiantil, la dispersión en las múltiples subcategorías muestra una falta de sistematización del enfoque, una comprensión amplia y un reconocimiento de la relevancia de la educación socioemocional que no necesariamente se estructura en términos pedagógicos concretos, en decir, configuran al enfoque como referente formativo amplio sujeto a la subjetividad de las perspectivas y actuación docente, retomando nuevamente el discurso de los profesores:

- La dimensión emocional se reconoce, pero de forma superficial y poco sistemática. Existen instancias como el área psicopedagógica que brindan cierto acompañamiento; sin embargo, estas acciones son insuficientes frente a las necesidades reales del alumnado. Además, no todos los docentes cuentan con la formación necesaria para atender aspectos emocionales, por lo que el acompañamiento depende más de

iniciativas individuales que de una estrategia institucional consolidada (Maestra 1, comunicación personal, 11 de marzo del 2026)

Por su parte, la categoría de *inteligencia emocional* presenta una presencia significativa en las subcategorías de percepción, regulación y comprensión emocional, esto coincide con el discurso estudiantil el cual también aborda esta capacidad desde el desarrollo de habilidades individuales, no obstante, el discurso docente muestra la vinculación de dichas habilidades con las realidades del aula, lo que otorga un carácter conceptual que avanza desde lo individual hacia una proyección con impacto en las prácticas profesionales, en el discurso se retoma el siguiente fragmento:

- Como maestro, si tu no eres empático, si en ti no está el amor, el respeto, la resolución de problemas, si tú como persona no cuentas con conocimiento sobre ti mismo, entonces va a ser imposible que tú vayas con los niños y que atiendas las necesidades derivadas del contexto social en el que estamos. Los niños necesitan de nosotros, pero necesitan un maestro en su plenitud (...) Si el maestro no está bien emocionalmente es imposible que sus alumnos lo estén, por eso se tiene que trabajar esta parte socioemocional en nosotros (Maestro 3, comunicación personal, 12 de marzo del 2026).

En este sentido, se observa como la perspectiva docente es más amplia, pues pese a mantenerse delimitada por la experiencia personal, logra aterrizar el enfoque hacia el plano pedagógico, esto al reconocer que el profesional de la educación interviene en los contextos educativos y que dicha intervención se logra de manera más efectiva cuando este cuenta con herramientas socioemocionales. Al respecto, en el diagrama podemos observar la presencia de la alfabetización emocional, desde las subcategorías de analfabetismo emocional, enfoque preventivo y riesgos psicosociales, lo que brinda al enfoque una contextualización desde la cual el docente puede actuar. En el discurso se expresa:

- Formar docentes emocionalmente alfabetizados implica desarrollar profesionales integrales capaces de comprender, gestionar y expresar sus emociones de manera adecuada, así como de responder empáticamente a las necesidades de sus estudiantes. También supone brindar herramientas para el manejo del estrés, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de relaciones interpersonales saludables. Esto permitiría no solo mejorar el desempeño docente, sino también generar ambientes de aprendizaje más humanos, inclusivos y equilibrados, favoreciendo tanto el bienestar

del docente como el de sus alumnos. (Maestra 2, comunicación personal, 12 de marzo del 2026).

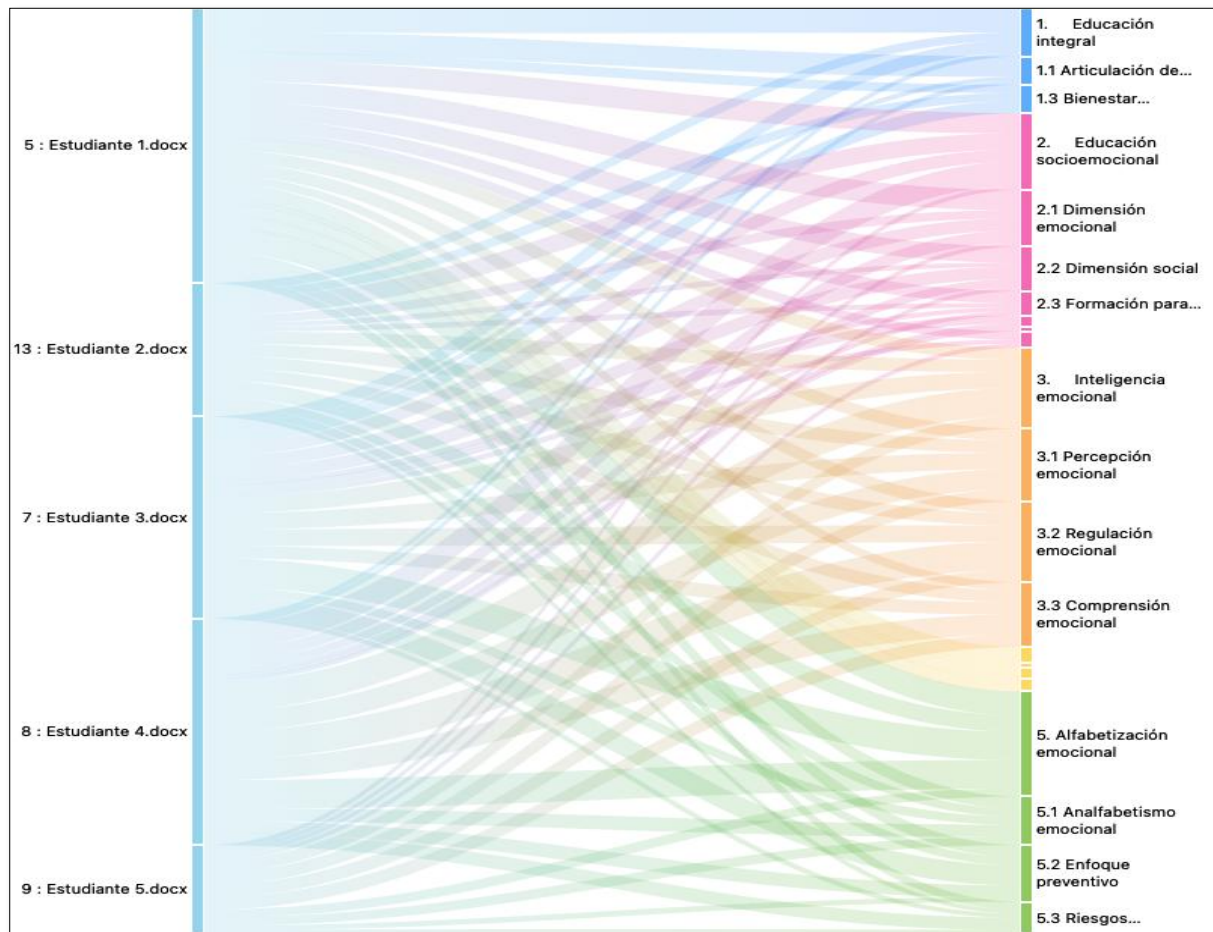
Este planteamiento de nueva cuenta nos permite identificar el carácter necesario y relevante que asignan los docentes formadores a la educación socioemocional y la alfabetización emocional en el ejercicio profesional, pero mantiene una conceptualización donde la aplicación real del enfoque continúa anclada en gran medida a las experiencias implícitas e individuales, al respecto se muestra el siguiente fragmento de discurso:

- La alfabetización emocional no se presenta como un contenido estructurado dentro de la formación, sino que se construye de manera indirecta a partir de la experiencia, la reflexión y la práctica. Se incorpora de forma implícita en actividades como el trabajo colaborativo y la intervención en el aula, pero carece de un enfoque intencionado y sistemático dentro de los espacios formativos (Maestro 4, comunicación personal, 12 de marzo del 2026).

A continuación, se presenta el análisis del discurso de los estudiantes entrevistados.

Apropiación estudiantil: desplazamiento hacia la inteligencia emocional

En el caso de los estudiantes normalistas, el discurso sobre la educación socioemocional presenta un desplazamiento hacia una comprensión centrada en la inteligencia emocional, particularmente en lo que respecta a la regulación y el manejo de las emociones propias.

Figura 4. Diagrama de Sankey del discurso estudiantil

Fuente: Elaboración propia con Atlas.ti.

Como se observa en la Figura 4, las categorías con mayor densidad se relacionan con la percepción, comprensión y regulación emocional, lo que evidencia una interpretación del enfoque socioemocional en términos de habilidades individuales. Esta orientación sugiere que los estudiantes tienden a internalizar el discurso en clave personal, más que como un componente estructural de su formación profesional.

Si bien la educación socioemocional también está presente en su discurso, esta aparece menos articulada y con menor densidad que en los otros niveles, lo que indica una apropiación parcial y fragmentada. En este sentido, la experiencia formativa no parece consolidar una comprensión integrada del enfoque, sino que favorece lecturas específicas y descontextualizadas.

Como se puede observar, el discurso de los estudiantes se articula principalmente en torno tres categorías, educación socioemocional, inteligencia emocional y alfabetización

emocional, mostrando una apropiación del enfoque, pero desde una perspectiva vivencial e individualizada, donde se menciona, por ejemplo:

- Desde mi experiencia, no se aborda como un contenido formal, sino que se va construyendo a partir de la experiencia, la práctica y la reflexión. Se da más de forma implícita mediante actividades cotidianas, aunque haría falta integrarlo de manera más clara dentro del currículo. (Estudiante 2, comunicación personal, 9 de marzo del 2026)

Esto sugiere que los estudiantes reconocen el enfoque como parte de su experiencia formativa, así, el hecho de que la categoría *educación socioemocional* presente una distribución amplia en subcategorías como *dimensión emocional*, *dimensión social* y *formación para la vida*, demuestra que la presencia del enfoque se reconoce en lo cotidiano, relacionándolo con situaciones reales en el ejercicio de la docencia, en este sentido se menciona “La docencia implica interactuar con alumnos, familias y diferentes contextos, por lo que habilidades como la empatía, la regulación emocional y la comunicación son indispensables para enfrentar los retos actuales” (Estudiante 4, comunicación personal, 10 de marzo del 2026).

No obstante, el hecho de que la subcategoría *eje transversal* de formación aparezca con una frecuencia considerablemente menor, nos demuestra cómo no existe, al menos desde la percepción de los estudiantes, una consolidación de la educación socioemocional como un componente integrado sistemáticamente al currículo, sino como un eje implícito de formación que se recupera por medio de las experiencias personales y se ve subordinado al desarrollo profesional del futuro docente. Al respecto se menciona:

- De manera implícita dentro del currículo podemos ver que incluyen esta orientación de los futuros docentes de cómo manejar las emociones y cómo hacer que nuestros alumnos las manejen, de interactuar con otros, de crear nuestra visión como futuros docentes. Pero al mismo tiempo siento que hay factores que se ven relegados por dar mayor importancia al desarrollo profesional, yo creo que sin abonar al desarrollo personal formar la parte profesional de nosotros como futuros docentes es más difícil y creo que es lo que hace la Normal, priorizar solo lo profesional. (Estudiante 4, comunicación personal, 10 de marzo del 2026)

Es relevante mencionar como dentro de esta figura discursiva los estudiantes no solo reconocen el enfoque socioemocional, sino que lo configuran desde la experiencia, es decir lo construyen como una práctica cotidiana e individualizada, emitiendo incluso una postura crítica referente a la poca relevancia y consolidación que ellos perciben tiene el enfoque dentro del campo normativo y por ende en el currículo oficial.

Por su parte, la categoría de *inteligencia emocional* muestra la mayor frecuencia y se encuentra distribuida de manera equilibrada entre las subcategorías de *percepción, regulación y comprensión emocional*, interpretadas como habilidades individuales y relacionadas directamente con el manejo de las propias emociones. Esto refleja cercanía a lo psicológico, donde derivado del enfoque vivencial e individual que se experimenta respecto a la educación socioemocional, este no se traduce de forma clara en prácticas pedagógicas. En este sentido el hecho de un discurso centrado en el desarrollo de habilidades personales sin una traducción clara al ámbito pedagógico limita los efectos del enfoque socioemocional en la formación del profesional de la educación.

Asimismo, la categoría *alfabetización emocional* se muestra relevante dentro del discurso, las subcategorías de riesgos *psicosociales y enfoque preventivo* indican de nuevo un constructo vivencial en el que las experiencias formativas que abonan a la alfabetización emocional de los alumnos provienen de las condiciones reales del entorno, así los estudiantes reconocen la importancia de atender problemáticas emocionales y adquirir herramientas que les permitan hacer frente a la complejidad del ejercicio docente actual. Retomando un fragmento relevante del discurso, se menciona:

- La formación socioemocional es una herramienta fundamental que permite a los estudiantes enfrentar los retos de la docencia actual. (...) el profesorado se enfrenta constantemente a situaciones que implican interacción con estudiantes, familias y comunidades diversas, así como a contextos de incertidumbre, presión laboral y demandas institucionales. En este sentido, una adecuada alfabetización emocional permite desarrollar habilidades como la autorregulación, la resiliencia y la comunicación asertiva, las cuales contribuyen tanto al bienestar personal como al desempeño profesional. (Estudiante 1, comunicación personal, 9 de marzo del 2026)

No obstante es imprescindible mencionar, que si bien, en conjunto el discurso estudiantil demuestra una apropiación de los códigos relacionados a la educación socioemocional y la

alfabetización emocional visible y relevante, esta proviene en lo general de visiones aisladas unas de las otras que se construyen de forma personal y provienen de lo individual, generando un constructo amplio pero fragmentado del objeto de estudio, esto al no existir un discurso institucional aplicado y estructurado a nivel curricular, por medio del cual se trascienda de las visiones individuales a un ideal formativo compartido que aterrice el enfoque socioemocional en acciones con impacto pedagógico, dejando el plano de lo implícito atrás, el cual es el que se reconoce por los estudiantes como el plano predominante.

Síntesis comparativa del sistema discursivo

La comparación entre los tres niveles analizados —normativo, docente y estudiantil— permite identificar patrones diferenciados en la configuración del discurso socioemocional, los cuales se sintetizan en la Tabla 3.

Tabla 3. Síntesis comparativa de categorías por actor

<i>CATEGORÍA</i>	<i>NORMATIVO</i>	<i>DOCENTE</i>	<i>ESTUDIANTIL</i>
Educación integral	Alta	Media	Baja
Educación socioemocional	Alta	Alta	Alta
Inteligencia emocional	Baja	Media	Alta
Alfabetización emocional	Baja	Alta	Media

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La tabla presenta una síntesis comparativa de la distribución de las categorías analíticas (educación integral, educación socioemocional, inteligencia emocional y alfabetización emocional; la categoría competencias se omite porque estuvo subrepresentada) según el tipo de fuente del corpus (documentos normativos, docentes y estudiantes). La categorización en niveles (alta, media, baja) se establece a partir de la densidad relativa de citas codificadas en cada categoría, conforme al análisis realizado en ATLAS.ti.

Como se muestra en la Tabla 3, la educación integral presenta una alta presencia en el nivel normativo, una presencia media en el discurso docente y una baja incidencia en el estudiantil, lo que confirma su carácter predominantemente institucional. Por su parte, la educación socioemocional se mantiene como una categoría transversal, aunque con significados distintos según el actor.

En contraste, la inteligencia emocional alcanza su mayor relevancia en el discurso estudiantil, mientras que la alfabetización emocional adquiere mayor peso en el discurso docente. Este

tensiones en la formación docente y dificulta la integración efectiva del enfoque socioemocional en la práctica educativa.

En conjunto, los hallazgos muestran que la educación socioemocional, lejos de operar como un eje articulador del currículo, se despliega como un campo heterogéneo y parcialmente dislocado, cuya comprensión y aplicación dependen de los marcos interpretativos de los distintos actores involucrados.

CONCLUSIÓN

El estudio tuvo como propósito analizar la configuración de la educación socioemocional y la alfabetización emocional en los trayectos formativos de la educación normalista, a partir del contraste entre tres niveles discursivos: el normativo, el docente y el estudiantil. Este análisis permitió identificar patrones, coincidencias y tensiones que evidencian la manera en que dicho enfoque se articula —o se fragmenta— en su implementación real. Más allá de describir resultados, el capítulo establece una interpretación crítica que confirma la existencia de una brecha estructural entre el discurso normativo y la experiencia formativa, constituyéndose este como el hallazgo central del estudio .

En el nivel normativo, los resultados muestran que la educación socioemocional está presente y reconocida dentro del Plan de Estudios 2022; sin embargo, se enmarca dentro de una concepción amplia de educación integral, caracterizada por su alto nivel de generalidad. Esta condición dificulta su operatividad, ya que los principios establecidos no se traducen en lineamientos pedagógicos concretos. En consecuencia, la existencia discursiva del enfoque no garantiza su implementación efectiva, lo que limita su consolidación como componente estructurado de la formación docente.

En cuanto a las concepciones de los estudiantes normalistas, se identifica una apropiación significativa del enfoque, pero construida desde experiencias personales y vivenciales. Esto confirma que el enfoque es relevante para el alumnado, aunque no se configura como un eje formativo explícito, sino como una dimensión individual. De manera similar, los docentes también construyen el significado de la educación socioemocional a partir de sus trayectorias personales, aunque con una orientación más pedagógica, al vincularla con herramientas para la práctica docente. Ambos discursos coinciden en depender de interpretaciones individuales más que de una orientación institucional claramente definida.

Esta situación genera una implementación heterogénea del enfoque, lo que confirma que su desarrollo depende en gran medida de la interpretación personal de los actores. Como consecuencia, se produce una presencia desigual de la educación socioemocional y la alfabetización emocional en los trayectos formativos, lo que refuerza su carácter fragmentado y limita su consolidación como componente curricular estructurado.

El análisis de las tensiones permite confirmar la existencia de una desarticulación entre los niveles discursivos. Mientras que el discurso normativo plantea un enfoque amplio e integrador, su traducción en la práctica se diluye en interpretaciones implícitas y experiencias individuales. Este fenómeno no responde a la ausencia del enfoque, sino a su falta de configuración operativa, particularmente en términos de competencias socioemocionales, categoría que presenta escasa presencia en los tres niveles analizados. Esta omisión impide definir con claridad qué se espera que los futuros docentes desarrollen, debilitando la relación entre teoría, práctica y evaluación.

Desde una perspectiva interpretativa, el estudio revela que la educación socioemocional y la alfabetización emocional operan como un campo heterogéneo, en el que coexisten múltiples significados construidos por los distintos actores. Este proceso no implica la desaparición del enfoque, sino su resignificación progresiva a medida que transita del nivel normativo al práctico. Así, el fenómeno se caracteriza por una diversificación semántica, donde cada actor configura su propio entendimiento del enfoque según su experiencia, contexto y posición en el sistema formativo.

En términos de implicaciones, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la articulación del enfoque socioemocional mediante una lógica de desarrollo de competencias, que permita definir con claridad los alcances, propósitos y mecanismos de implementación. Asimismo, se destaca el papel central del docente formador como mediador entre el currículo y la experiencia estudiantil, lo que implica la necesidad de consolidar una visión compartida que reduzca la heterogeneidad de prácticas. De igual forma, se subraya la importancia de vincular las experiencias personales del alumnado con marcos pedagógicos sólidos que permitan su resignificación como herramientas profesionales.

A partir de estos resultados, se proponen diversas acciones orientadas al fortalecimiento del enfoque: su incorporación mediante modelos basados en competencias; el desarrollo de formación continua para docentes; la ampliación de espacios curriculares específicos; el

fomento de la reflexión crítica de la práctica; y la generación de acuerdos institucionales que permitan establecer criterios comunes de implementación.

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, se circunscribe a un contexto institucional específico, lo que restringe la generalización de los resultados. Asimismo, el número de participantes, aunque suficiente para alcanzar saturación teórica, pudo limitar la diversidad de perspectivas. La ausencia de observación directa impidió contrastar el discurso con la práctica en el aula, y el uso de categorías predefinidas pudo condicionar la interpretación. Finalmente, el análisis se realizó en un momento puntual de la trayectoria formativa, sin considerar su evolución en el tiempo.

En este sentido, se plantean futuras líneas de investigación orientadas a ampliar la muestra, incorporar metodologías mixtas, realizar estudios comparativos entre instituciones, profundizar en el análisis de prácticas pedagógicas mediante observación directa, y desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de las concepciones socioemocionales en la formación docente.

REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(9), 388-401.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Álvarez, J. (2001). *Análisis de un modelo de educación integral* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4438>
- Askia, B. J. (2024). Educación Socioemocional en la enseñanza primaria: un análisis práctico de la experiencia. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 15(29).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672024000200757
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. 6ta ed. Wolters Kluwer.
<https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. 2da ed. La muralla
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. 1, 9-29. <https://rieib.iberomx.com/index.php/rieib/article/view/4>

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10) 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative análisis.* SAGE Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2025). *Fundamentals of social and emotional learning.* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Colom, A. J. (2008). *Per a una pedagogia del laberint.* Palma: Univeristat de les Illes Balear
- Constantino, M. (2025). Propuesta del manejo de las emociones del plan educativo 2017 y la Nueva escuela mexicana. Implicaciones en torno a su contenido educativo y psicológico. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, (9)2. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17158>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Sage Publications
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* 5ta ed. Sage Publications
- Elías, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey. K.S., Greengerg. M.T., Haynes. N.M., Kessler. R., Schwab-Stone. M.E., y Shriver. T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning.* Association for Supervision and Curriculum Development <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* Longman.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (19), 3, 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina, 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. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162023000100037
- Freire, A. C., Villacís, S. C., Molina, M., y Velásquez, A.P. (2025). El rol del docente en la formación de competencias socioemocionales en estudiantes. *Revista científica internacional*,12(2), 739-748. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10343947.pdf>

- Fuentes, F. I. (2024). Educación Socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana: un Análisis Documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 106-126. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/117>
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*. 215, p. 39-57. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4438>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Grijalba, N. I., García, L, y Pérez, Y. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro educacional*, (36), 133-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7998534>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1998). Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa. *Sage Publications*.
- Hernández, R., Fernández, C., Y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta ed. Mc Graw Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Huizar, Y. M, y Huizar, A. (2025). Educación emocional: saberes y experiencias docentes de maestros de educación Primaria en México. *Saberes Educativos*, (15). 1-20. <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/80025>
- Jaeger, W. (1995). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. <https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/05/32726025-werner-jaeger-paideia-los-ideales-de-la-cultura-griega-iii.pdf>
- Joseph, G., Strain., P., y Ostrosky, M.M. (2005). *El fomento de la alfabetización emocional: Rotular emociones*. Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales del Aprendizaje Temprano.
- Klein, L.F. (2017). *La Educación Integral según la Pedagogía Ignaciana* [Conferencia]. I Encuentro Virtual de Directores Académicos de FLACSI, 4 de septiembre de 2017. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=1700:la-educacion-integral-segun-la-pedagogia-ignaciana&catid=8>
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. 2da ed. Fondo de cultura Económica. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/tpm/wp->

content/uploads/sites/210/2023/03/La-estructura-de-las-revoluciones-cientificas-TK_compressed.pdf

- Leavy, P. (2017). *Research desing: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.
- López, F. (2021). La enseñanza de educación socioemocional en la escuela primaria desde la perspectiva de la socioformación. *Fórum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(4), 149-161. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/50440?locale-attribute=en>
- López, N. I., Alvarado, M. M., Plúas, M. I., y Ortiz, K. A. (2025). Educación socioemocional en la escuela del futuro: innovación pedagógica para el bienestar y la inclusión. *Sage Sphere International Journal*, 2(2). <https://sagespherejournal.com/index.php/SSIJ/article/view/59>
- Mendoza, M., Migliaro, A. y Aros, C. (2022). Relevancia pedagógica de las competencias socioemocionales desde la perspectiva de los profesores de educación primaria. *Entramados*, 9(12), 120-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8721773>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Rangel, A. (2015). Humanidades y educación. *Humanitas*, 2(42), 9-22. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/12>
- Rivas, A. (2023). *La alfabetización emocional como una necesidad en la formación de un grupo de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la benemérita escuela normal "Manuel Ávila Camacho"* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas]. Repositorio institucional Caxcán. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3812>
- Salgado, M. (2023). *La constitución del corpus: Algunas reflexiones teórico prácticas para investigaciones con análisis de contenido o de corpus*. Universidad nacional autónoma de México. <https://posgrado.unam.mx/linguistica/interiores/breviarios/3/constitucionCorpus.pdf>
- Samaniego, E., Reyes, V., y Álvarez, D. (2024). Competencias socioemocionales de docentes con experiencia en contraste con docentes en formación. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 38, 57-77. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/3095>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Anexo 5. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Shapiro, E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara Editor, S.A. https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/04/inteligencia_emocional_de_los_ninos-shapiro.pdf
- Touriñán, J. (2018). *Concepto de Educación y Conocimiento de la Educación*. Redipe. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2018/11/Libro-concepto-de-educacion.pdf>
- Trelles, H, J. (2025). Formación inicial del docente y las competencias socioemocionales. *Revista Boletín Redipe*. 14(5), 252-259. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2254>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial*. UNESCO. https://congreso.upnvirtual.edu.mx/images/Files/documentos_base/15_UNESCO_Replantear_la_educacion_232697spa.pdf
- UNESCO. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. UNESCO <https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo>
- Valdez, K. A. (2024). La educación socioemocional y su impacto en el proceso de aprendizaje en educación primaria. *Formación Estratégica*, 8(2), 153-169. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/147>
- Vives, T., y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Inv Ed Med*, 40(10), 97-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572021000400097

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



doi: <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i2.246>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Esquivel Flores, K. J. ., & Godínez López, E. M. . (2026). Discursos y Apropiaciones de la Educación Socioemocional en la Formación Docente: Un Estudio en una Escuela Normal Mexicana. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 5(2), 696-723. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i2.246>