



PRISMA ODS

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE

ISSN: 3072-8452

EMOCIONES Y EDUCACIÓN DE CALIDAD: REPENSANDO EL ODS₄ DESDE LA EXPERIENCIA HUMANA DEL APRENDIZAJE

EMOTIONS AND QUALITY EDUCATION:
RETHINKING SDG₄ THROUGH THE HUMAN
EXPERIENCE OF LEARNING

AUTOR

CHRISTIAN ERNESTO LÓPEZ MACHÍN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS
MÉXICO

Emociones y Educación de Calidad: Repensando el ODS 4 desde la Experiencia Humana del Aprendizaje

Emotions and Quality Education: Rethinking SDG 4 through the Human
Experience of Learning

Christian Ernesto López Machín
christian.lopez.machin@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-6156-1795>
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
México

*Artículo recibido: 06/11/2025
Aceptado para publicación: 04/12/2025
Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar*

RESUMEN

La educación de calidad, promovida por las Naciones Unidas a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), se concibe como un proceso que trasciende los indicadores de acceso y cobertura para centrarse en el desarrollo integral de las personas. Este ensayo analiza cómo la noción de calidad educativa requiere incorporar la dimensión emocional como parte esencial del aprendizaje y de la práctica docente. A partir del análisis de informes de la UNESCO y la CEPAL, junto con los aportes teóricos sobre desarrollo emocional y educación, se argumenta que el bienestar de estudiantes y profesores constituye un factor determinante en la mejora de la enseñanza y en la construcción de comunidades educativas más humanas. Desde esta perspectiva, se propone una lectura integral del ODS 4 que considera las emociones como eje transversal de la calidad educativa. El texto plantea cuatro criterios para avanzar hacia una educación emocionalmente sostenible: enseñar con vocación, reconocer la identidad del estudiante, generar experiencias significativas y educar para el bien común socioambiental. Se concluye que la verdadera calidad educativa no se mide en resultados académicos; se refleja en la capacidad de los actores educativos para formar personas conscientes y comprometidas con su entorno. Garantizar una educación de calidad implica asegurar bienestar, sentido y humanidad en los procesos educativos.

Palabras clave: bienestar docente, educación emocional, desarrollo sostenible

ABSTRACT

Quality education, promoted by the United Nations through Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), is conceived as a process that goes beyond access and coverage indicators to focus on the integral development of individuals. This essay analyzes how the notion of educational quality requires the inclusion of the emotional dimension as an essential component of learning and teaching practice. Based on reports from UNESCO and ECLAC, along with theoretical contributions from emotional development and education, it argues that the well-being of students and teachers is a determining factor in improving teaching and in building more humane educational communities. From this perspective, the essay proposes a comprehensive reading of SDG 4 that considers emotions as a cross-cutting axis of educational quality. It outlines four criteria to advance toward emotionally sustainable education: teaching with vocation, recognizing students' identity, generating meaningful experiences, and educating for the socio-environmental common good. It concludes that true educational quality is not reflected in academic results; it lies in the capacity of institutions to form empathetic, aware, and socially committed individuals. Ensuring quality education therefore entails fostering well-being, meaning, and humanity within educational processes.

Keywords: teacher well-being, emotional education, sustainable development

INTRODUCCIÓN

Hablar hoy de educación de calidad exige mirar más allá de la cobertura y los insumos. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, adoptado por las Naciones Unidas en 2015, fijó un horizonte ambicioso: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida (NU, 2025). Su relevancia es evidente: la educación sigue siendo el medio más eficaz para la movilidad social, la reducción de desigualdades, la cohesión democrática y, por supuesto, el progreso de nuestra humanidad. A través del florecimiento de la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación (SECIHTI, 2025), la educación se convierte en el eje transversal donde las personas adquieren los saberes y desarrollan su potencial transformador. Sin embargo, los avances recientes —y el retroceso asociado con la pandemia por COVID-19, como reciente problemática global— tensionan la idea de calidad cuando esta se mide primordialmente en términos estructurales.

Una breve revisión de antecedentes revela el nudo del problema. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) documenta pérdidas de aprendizaje en la mayoría de los países y un ritmo insuficiente para cumplir las metas de finalización; la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2024) muestra progresos desiguales en la región y retrocesos en la formación pedagógica del profesorado. En paralelo, la investigación educativa insiste en que las emociones no son accesorias al aprendizaje: deben considerarse ejes rectores cognitivos y sociales del mismo (Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1995; Bisquerra, 2005, 2020). Estudios recientes sobre bienestar docente confirman que el estrés y la falta de apoyo impactan directamente en la experiencia de aula y en los logros estudiantiles (Conte *et al.*, 2024). Además, las concepciones emocionales de quienes forman a los docentes condicionan la práctica y requieren ser trabajadas en contextos de confianza (Bachler *et al.*, 2023).

La tesis de este ensayo se sostiene en que el ODS 4 no podrá materializar una educación de calidad si mantiene una definición centrada en indicadores estructurales y deja fuera el bienestar emocional de estudiantes y docentes, así como la formación socioemocional como competencia profesional. Releer el ODS 4 de manera humana implica ir más allá del marco institucional y reconocer que la calidad también depende del clima emocional y de la vocación docente como dimensiones evaluables y accionables. Esta postura se fundamentará con evidencias comparadas, con el caso latinoamericano como telón de fondo, y con una propuesta de criterios para una educación emocionalmente sostenible, y de verdadera calidad.

DESARROLLO

El ODS 4 en el marco de las Naciones Unidas: una mirada estructural

El ODS 4 organiza la calidad educativa en diez metas globales (4.1–4.c) que priorizan el acceso, la finalización, la equidad de género, los recursos y la idoneidad docente en términos curriculares (NU, 2025). Este objetivo sentó bases sin precedentes. Las Naciones Unidas encauzaron la problemática y ofrecieron un marco claro: la educación, además de gratuita y equitativa, debe asegurar que el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (meta 4.7), aumentar las becas internacionales (4.b) y fortalecer la formación de docentes calificados (4.c). A estos últimos criterios, se infiere que las NU le llaman *calidad*.

Este andamiaje permitió instalar un lenguaje común y una comparabilidad entre países; no obstante, la noción de *calidad* que allí domina sigue siendo principalmente tecnocrática. Se privilegian tasas y coberturas por encima de procesos subjetivos y relacionales. La meta 4.c, por ejemplo, define a los ‘docentes calificados’ a partir de requisitos formales mínimos, sin incluir su autoeficacia o competencia emocional docente —sin mencionar su bienestar—, dimensiones que la literatura identifica como pilares del aprendizaje significativo (Bisquerra, 2005, 2020; Mayer y Salovey, 1997). Si la política no nombra estas dimensiones, tampoco las gestiona ni las financia.

Aun así, las bases del ODS 4 pueden y deben convertirse en vivencias. Desde una perspectiva estratégica, la visión de las Naciones Unidas radica en alfabetizar a toda la población y garantizar una educación digna y de calidad. ¿Pero cómo vamos con eso? ¿Será que sí lo lograremos?

Avances y limitaciones: Cumplimiento rumbo al 2030

Entre 2015 y 2021 las tasas de finalización avanzaron lentamente: la primaria pasó de 85 % a 87 % y la secundaria superior a 58 %, insuficiente para la meta de 2030 (UNESCO, 2023). La pandemia fue un punto de inflexión: retrocesos en lectura y matemáticas, e insuficiencia de dispositivos de apoyo emocional en numerosos sistemas. Conte *et al.* (2024) muestran que el sobretrabajo, la burocracia y la incertidumbre deterioraron el bienestar docente; la autoeficacia y la regulación emocional, en cambio, actuaron como factores protectores. El problema no es sólo de infraestructura —que sigue siendo crítica en muchos contextos—, sino de sentido: aprender implica sentirse seguro, valorado y, por supuesto, vinculado (Goleman, 1995). Aquí es útil el marco de niveles de concreción curricular: los ODS operan a nivel macrocurricular,

pero lo que ocurre en aula (nivel micro) —motivación, clima, estrategias, entre otros factores didáctico-pedagógicos— suele quedar fuera del foco de implementación (Sánchez, 2023; UNIR, 2024). Esta brecha explica por qué mejoras estructurales no siempre se traducen en aprendizaje profundo.

En cuanto a América Latina y el Caribe, se reporta un crecimiento notable en acceso a la educación superior —de 23.8 % en el 2000 a 58.9 % en 2024—, un logro notable, importante y académicamente gigantesco. Sin embargo, estos informes también señalan que se retrocede en la proporción de docentes con formación pedagógica mínima (de 83.4 % en el 2007 a 79 % en 2022), además de mantener brechas territoriales y socioeconómicas (CEPAL, 2024).

La omisión emocional en el discurso global

Dejando claro que la Agenda 2030 mide alfabetización, culminación y distribución de recursos, así como otros indicadores estructurales, también es evidente que no incorpora de manera explícita el bienestar subjetivo ni el clima emocional escolar. Esta asimetría —lo medible sobre lo vivible— empobrece la comprensión de la calidad educativa, ya que se reduce a términos macrocurriculares.

En este marco, la educación emocional cumple un rol clave, ya que previene las problemáticas psicosociales y fortalece la autorregulación, la empatía y el proyecto vital (Bisquerra, 2005; García Retana, 2012), dentro y fuera de los procesos educativos institucionalizados —como lo pueden resultar las tutorías (Alarcón Neira, 2024; López-Machín, 2025)—.

La CEPAL subraya la necesidad de reconocer al profesor como mentor y guía, mientras que Bachler *et al.* (2023) recuerdan que transformar las concepciones afectivas de los formadores requiere trabajo explícito sobre creencias, lenguaje no verbal, paralingüístico y mediación conceptual. El ERCE 2019 de la UNESCO incorporó habilidades socioemocionales en su evaluación regional; el desafío pendiente es traducir esa innovación en políticas sostenidas e indicadores del ODS 4.

Como se señaló, las metas del ODS 4 se concentran en garantizar acceso, equidad y resultados medibles. Sin embargo, en ninguna de ellas se menciona de forma explícita el desarrollo emocional o el bienestar integral de quienes participan en los procesos educativos. Este silencio deja claro que la calidad, aunque aparece como palabra clave en el discurso internacional, permanece abierta a interpretación. Si bien se puede inferir que educar para el desarrollo sostenible implica formar personas capaces de convivir y cooperar, el componente emocional queda diluido cuando no se nombra ni se evalúa. El resultado es una visión parcial: se educa

para el conocimiento, pero no necesariamente para la comprensión humana de ese conocimiento.

Teniendo en claro que emoción y cognición son inseparables (Beck, 1976; Ellis, 2001; Mayer y Salovey, 1997), la omisión emocional limita la eficacia de la enseñanza y erosiona la motivación (Goleman, 1995; Bisquerra, 2020). Bachler *et al.* (2023) identifican, además, un punto ciego frecuente: cuesta integrar emociones positivas al aprendizaje y regular el exceso de entusiasmo cuando obstaculiza la atención. Si el ODS 4 no incorpora estas dimensiones de manera explícita, seguirá atrapado en una narrativa de rendimiento desanclada de la experiencia humana del aprender. La UNESCO lo denomina “crisis de sentido” (2006): sin motivación ni vínculos, la escuela deviene rutina y pierde su razón de ser.

¿Entonces qué implica “calidad” en la educación?

Reconocer las emociones como parte del aprendizaje no contradice las metas del ODS 4, las complementa. Si el propósito es “garantizar una educación de calidad” (UN, 2025), entonces la calidad debe abarcar también la experiencia emocional del aprender y enseñar. Una educación que forma desde el entendimiento emocional contribuye a la empatía, la cooperación y la construcción de sentido vital, más allá del mero conocimiento teórico. Educar desde la emoción, aunque parece una utopía pedagógica, es la base para un aprendizaje profundo, con sentido, que transforma y humaniza.

La UNESCO (2016) recuerda que una educación de calidad es aquella que ayuda a las personas a desarrollar sus capacidades, comprender el mundo de manera crítica y participar constantemente en su transformación. Se trata de formar seres humanos que aprendan con sentido y se sientan parte de una común unidad —comunidad—. En esa visión, la calidad incluye también el bienestar, la motivación, la convivencia y la seguridad emocional, factores que rara vez aparecen en los indicadores normativos, y solo tres veces en su declaración (p. 39, p. 50).

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) lo resume bien cuando señala que la calidad se sostiene sobre la equidad, la relevancia, la eficacia y la pertinencia. Dicho de otro modo: no basta con que todos accedan a la escuela, se necesita que lo que aprendan tenga valor en sus vidas —que lo puedan poner en práctica—, que se sientan acompañados por docentes formados —como guías— y emocionalmente presentes —como acompañantes—, y que la educación responda al contexto social y humano en que se imparte —su propia realidad—. La calidad debe sentirse en el aula, en la relación entre maestro, estudiante, y, sociedad.

Desde la mirada del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), tampoco puede haber educación de calidad sin bienestar emocional. Aprender requiere sentirse escuchado y valorado. Por eso, el aprendizaje no puede separarse de la experiencia afectiva que lo acompaña. Escuelas que promuevan valores como la empatía, habilidades como la resiliencia, sensibilización de la salud mental y puesta en práctica de la cohesión social, serían ejemplo de este actuar educativo.

En el ámbito académico, varios autores han venido recordando algo que parece obvio, pero que a veces se olvida. Tedesco (2000) y Torres (2001) ya advertían que la calidad educativa no puede reducirse a la eficiencia técnica ni a la consecución de metas numéricas. Biesta (2015, 2021) ha insistido en que cuando la educación se convierte en un sistema de mediciones pierde su sentido más profundo: el de formar personas capaces de comprender el mundo y transformarlo. Hargreaves y Shirley (2022) también colocan el bienestar en el centro del debate, recordando que, sin salud emocional, ninguna reforma educativa tiene futuro.

Fullan y Gallagher (2020) agregan que la verdadera mejora educativa surge cuando se equilibran la equidad, la excelencia y el bienestar, no cuando una se impone sobre las otras. Sahlberg (2021) lo muestra de forma sencilla con el ejemplo finlandés: cuando se confía en los docentes y se les da autonomía, el aula florece. Zhao (2020), por su parte, plantea que educar con calidad es enseñar a pensar, a crear y a adaptarse, no solo a cumplir estándares.

En el fondo, todo apunta a lo mismo: una escuela puede alcanzar todas sus metas y aun así fallar en su tarea más importante, la de acompañar el crecimiento humano. La calidad, en última instancia, se juega ahí, en ese espacio invisible donde alguien enseña y alguien aprende, y ambos se transforman un poco en el proceso.

Por eso, cuando el ODS 4 habla de “educación de calidad”, debemos leer también entre líneas: educar con calidad implica educar con emoción. Significa enseñar a pensar y sentir, a convivir y cuidar, y claro, desde una postura socioambiental. Además, una educación de calidad será aquella en la que el estudiantado deje de ser sujeto pasivo, y se vuelva activo de su propio aprendizaje. Una educación verdaderamente de calidad no se mide solo en logros; se mide en la capacidad de transformar vidas.

Hacia una educación emocionalmente sostenible

Considerando esta necesidad de ampliar las metas actuales al marco de las Naciones Unidas rumbo al 2030, se proponen cuatro criterios transversales que pueden ayudar a orientar políticas y prácticas, en busca de una educación verdaderamente de calidad:

Tener vocación

Enseñar con sentido y coherencia ética supone atender el bienestar y la autoeficacia docente, condiciones que amortiguan el desgaste y favorecen la calidad pedagógica (Bisquerra, 2005). La vocación docente no se reduce a una disposición natural para enseñar; es una forma de entender la profesión como un acto de compromiso y coherencia ética. Enseñar con vocación implica reconocerse en los otros, encontrar sentido en el acompañamiento y sostener la esperanza incluso en contextos adversos. Más que un ideal abstracto, es una práctica emocional concreta: la manera en que el docente escucha y se involucra en los procesos de aprendizaje. El bienestar del profesorado es parte esencial de esa vocación. Bisquerra (2005) advierte que un docente emocionalmente equilibrado es más capaz de promover climas escolares saludables. La educación emocional, en ese sentido, beneficia tanto al estudiante como al propio educador. Tras la pandemia, estudios ya mencionados como el de Conte *et al.* (2024) mostraron que los docentes con mayores habilidades de regulación emocional lograron afrontar mejor el estrés y mantener su motivación, incluso en escenarios de incertidumbre. La vocación, entonces, se mantiene viva gracias a las condiciones que la nutren: tiempos de reflexión, momentos de colaboración y acompañamiento institucional.

Cuidar la vocación del docente es también una forma de cuidar la calidad de la enseñanza. Un maestro emocionalmente agotado difícilmente puede inspirar. Las políticas educativas deberían reconocer esto y pasar de la retórica del mérito individual al fortalecimiento del bienestar colectivo en las escuelas. Allí donde un profesor se siente valorado, el aula florece. Y aunque parezca una obviedad, vale la pena recalcarlo: si un docente ha perdido el deseo de enseñar, la mediación del conocimiento se vuelve imposible. La enseñanza nace del vínculo, y sin ese compromiso interno, ningún método o reforma puede suplir la ausencia de sentido.

Darle identidad al estudiante

Aprender solo cobra sentido cuando se conecta con la vida. Ausubel (1968) lo planteó hace décadas: el aprendizaje significativo ocurre cuando lo nuevo, se vincula con los conocimientos y experiencias previas. Sin embargo, la educación suele centrarse en programas y evaluaciones, dejando poco espacio para las historias y emociones de quienes aprenden. Darle identidad al estudiante significa reconocerlo como sujeto con voz propia, con pasado, deseos y capacidades que merecen ser vistas.

Este reconocimiento no es decorativo. Cambia la manera en que se vive el aula. Cuando un estudiante siente que su historia importa, se involucra de otra forma: pregunta más, arriesga

más, se atreve. No aprende solamente para aprobar, aprende porque lo que pasa ahí le hace sentido. Programas como *Emotions and Learning* (Sánchez, 2023) lo han mostrado con claridad: cuando se expresan las emociones en clase, el rendimiento mejora, sí, pero sobre todo mejora la manera en que los alumnos se relacionan consigo mismos. La escuela, cuando funciona así, deja de ser un espacio rígido y se convierte en un lugar donde aprender y ser se confunden, donde hay permiso para sentirse.

Claro que esto también exige revisar las formas de enseñar. No basta con poner una dinámica ‘participativa’ o hacer un mural en equipo. Se trata de abrir espacios de diálogo real, donde las emociones no se repriman ni se simulen. La educación emocional no enseña a ser ‘feliz todo el tiempo’; enseña a mirar al otro sin miedo, a escuchar con empatía y a sostener lo difícil sin desconectarse. Y cuando eso sucede —cuando el aula respira humanidad—, la escuela recupera algo que parecía perdido: su capacidad de formar personas para la vida, y no estudiantes para la academia. Puede parecer un gesto menor, pero preguntar a alguien cómo prefiere ser llamado es, en realidad, el primer paso para reconocer su identidad y recordarle que es escuchado y valorado.

Dejar una huella significativa

A veces lo que recordamos de la escuela no es la lección que nos enseñan. En ocasiones lo que más se nos queda grabado es una mirada, una frase, un gesto, una dinámica. Immordino-Yang (2015) lo explica desde la neurociencia: lo que nos emociona deja una marca más profunda en la memoria. Enseñar con emoción es la manera más poderosa de que algo permanezca.

Dejar huella no requiere grandes innovaciones; lo que hace falta son experiencias que toquen lo humano. Una lectura que sacude, una conversación honesta, un proyecto que despierte curiosidad o empatía. El arte, el trabajo comunitario, incluso un momento de silencio compartido pueden volverse aprendizajes duraderos. Lo que emociona, transforma, y en ese sentido las emociones son una forma de conocimiento.

Y si lo pensamos bien, una educación que deja huella no se mide por las calificaciones. Una educación que marca es por lo que deja en la vida de alguien. Cuando un estudiante recuerda a un profesor, una actividad o una experiencia específica que lo cambió un poco o su forma de ver, ahí está la calidad de verdad. La educación, al final, trata de acompañar el crecimiento, no de producir meros resultados. Marcar a los estudiantes significativamente es el primer paso para transformar a la sociedad.

Educar para el bien común socioambiental

Por último, es importante señalar que la educación no puede llamarse *de calidad* si no mejora la vida colectiva. Enseñar para el bien común es enseñar a cuidar: de uno mismo, de los otros y del entorno. Goleman y Davidson (2017) hablan de cómo la inteligencia emocional y la ecológica comparten la misma raíz: reconocer la interdependencia. Lo que siento, lo que hago y cómo trato a los demás está conectado con el bienestar del planeta.

Cuando la escuela deja de promover la competencia como valor supremo y pone el énfasis en la cooperación, se transforma. Se convierte en una comunidad que aprende junta, que dialoga y se apoya. Esa es también una forma de cultura ambiental (Cardona-Cerón *et al.*, 2024). Educar para el bien común ayuda a sanar las fracturas que hay en las aulas, las sociales y emocionales. Promueve empatía, solidaridad, justicia y compromiso, cuatro palabras que quizá deberíamos pronunciar más seguido.

Y formar para la sostenibilidad no consiste en añadir un tema sobre el ‘cuidado del ambiente’ al plan de estudios; implica enseñar todo —la ciencia, el arte, la historia, la cultura— desde la conciencia de que todo está conectado. Dejar de pensar que el planeta es nuestro hogar, y comenzar a pensar que somos uno mismo. Cuidarlo es cuidarnos; comprenderlo es recordarnos que la educación, en su sentido más profundo, es un acto de amor hacia la vida, nuestra vida.

CONCLUSIONES

Pensar la educación desde la emoción no debe ser considerada como una moda pedagógica, ya que es una necesidad. Si el ODS 4 aspira realmente a garantizar una educación de calidad, debe atreverse a mirar más allá de las cifras. Ningún indicador puede reflejar lo que ocurre en el aula cuando un docente enseña con sentido o cuando un estudiante se siente escuchado. La calidad, entendida en su profundidad, comienza allí: en la relación humana que hace posible el aprendizaje.

Además, repensar la educación de calidad también exige trascender las políticas internacionales y aterrizarlas en el plano microcurricular, donde la vida del aula da sentido a los objetivos globales. Una política educativa no tiene impacto si no toca la experiencia cotidiana de quienes enseñan y aprenden. La implementación del ODS 4 debe ser transversal, transdisciplinaria y con una profunda carga emocional.

Este ensayo deja en claro que el bienestar emocional y la vocación docente son tan importantes como los recursos y la infraestructura. Las emociones no son un complemento del proceso educativo, son su combustible, son su motor. Ignorarlas ha producido una brecha entre lo que

la escuela enseña y lo que las personas realmente necesitan para vivir con plenitud y cooperar cuidando su entorno.

Incorporar esta mirada implica transformar tanto las políticas como las prácticas. No se trata de añadir nuevas metas, sino de dar sentido a las que ya existen. Evaluar el bienestar, fortalecer la formación emocional del profesorado y promover comunidades escolares empáticas son pasos concretos hacia una educación más humana y sostenible.

La educación, al fin y al cabo, no es nada más un medio para el desarrollo: es una forma de cuidar la vida. Y educar con emoción —con conciencia de uno mismo, de los otros y del planeta— quizá sea la manera más auténtica de cumplir con el espíritu del ODS 4.

REFERENCIAS

- Alarcón Neira, M. J., Vallejo Martínez, M. V., Huerta Flores, M. M., Herrera Alamo, M. S., y Soto Zavaleta, A. R. (2024). *Fortaleciendo la inteligencia emocional: Estrategia de Tutoría en Educación Universitaria*. IDEOs Centro de Investigación y Producción Científica. <https://doi.org/10.53673/th.v4i3.320>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston. <https://psycnet.apa.org/record/1968-35017-000>
- Bachler, R., Segovia-Lagos, P., & Porras, C. (2023). The role of emotions in educational processes: The conceptions of teacher educators. *Frontiers in Psychology*, 14, 1145294. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1145294>
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press. <https://psycnet.apa.org/record/1976-28303-000>
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/41529875_Good_Education_in_an_Age_of_Measurement_On_the_Need_to_Reconnect_with_the_Question_of_Purpose_in_Education
- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A view for the present*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/352809159_World-Centred_Education_A_View_for_the_Present

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95–114.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Síntesis.

Cardona-Cerón, P. V., Trujillo-Vanegas, C., & López-Vázquez, E. (2024). Comprensión de la cultura ambiental, desde una revisión documental de sus concepciones, especialmente en el contexto educativo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(15), 113–137. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.08081507>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2024). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2024*. <http://agenda2030lac.org/es/c-cepal-naciones-unidas>

Conte, E., Cavioni, V., & Ornaghi, V. (2024). Exploring stress factors and coping strategies in Italian teachers after COVID-19: Evidence from qualitative data. *Education Sciences*, 14(2), 152. <https://doi.org/10.3390/educsci14020152>

Ellis, A. (2001). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors: New directions for rational emotive behavior therapy*. Prometheus Books.
<https://psycnet.apa.org/record/2001-18466-000>

Fullan, M., & Gallagher, M. J. (2020). *The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, and well-being*. Corwin. <https://eric.ed.gov/?id=ED603344>

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
<https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>

Goleman, D., & Davidson, R. J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. Avery. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01650-4>

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2022). *Well-Being in Schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD. <https://eric.ed.gov/?id=ED616328>

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
<https://www.norton.com/books/9780393709810>

López-Machín, C. E. (2025, mayo). *Tutoría a docentes-tutores, emociones y educación de calidad*. En *1er Foro de Tutorías UAEM: Experiencias de acompañamiento a 10 años de la implementación del programa institucional de tutorías*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21735.36009>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08644-001>

Naciones Unidas [NU]. (2025). *Objetivo 4: Educación de calidad*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2006). *In response to the crisis of meaning, a pedagogy of trust*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145879_eng

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of SDG 4*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/Pdf/245656eng.pdf.multi>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.
<https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación – una herramienta*. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-seguimiento-de-la-educacion-en-el-mundo-2023-tecnologia-en-la-educacion-una-herramienta>

Sahlberg, P. (2021). *Finnish Lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED609968>

Sánchez, S. V. R. (2023). Programa educativo “Emotions and learning” y rendimiento académico en inglés de alumnos de ciencias matemáticas. *SCIÉNDO*, 26(2), 173–179.
<https://doi.org/10.17268/sciendo.2023.025>

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECIHTI]. (2025). *Portal oficial de la SECIHTI*. Gobierno de México. <https://secihti.mx/>

Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.inep.org/images/2025/TXT/2000-Tedesco-Educar.pdf>

Torres, R. M. (2001). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”. En: *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134963>

Universidad Internacional de La Rioja [UNIR]. (2024). *Los tres niveles de concreción curricular: ¿Cuál es su importancia?* UNIR Ecuador – Maestrías y Grados Virtuales.
<https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/concrecion-curricular/>

Zhao, Y. (2020). *Learners without borders: New learning pathways for all students*. Corwin.
<https://eric.ed.gov/?id=ED615083>

© 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.v4.i2.73>

Cómo citar este artículo (APA 7^a edición):

López Machín, C. E. . (2025). Emociones y Educación de Calidad: Repensando el ODS 4 desde la Experiencia Humana del Aprendizaje. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 4(2), 92-106. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v4.i2.73>