

<https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2748>

Artículos Científicos

**Formación docente normalista desde la alfabetización emocional,
la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana: Educación
Preescolar**

*Teacher Training in Normal Schools through Emotional Literacy: The
Perspective of the New Mexican School – Preschool Education*

*Formação de professores sob a perspectiva da alfabetização emocional, na
Escola Novo Mexicana: Educação Pré-escolar*

Sonia Villagrán Rueda

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

soniavillagran@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5389-574X>

David Jasso Velázquez

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

dajass971@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8289-150X>

Mónica Rodríguez Ortiz

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

monipsic2017@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8268-1193>

Resumen

El estudio se realizó ante la evidencia de que la alfabetización emocional (AE) es clave para el bienestar docente y el aprendizaje en la infancia, y frente a la brecha entre el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la limitada formación socioemocional en Escuelas Normales. Se buscó responder qué lugar ocupa la AE en los marcos normativos y curriculares recientes, qué evidencias existen en su impacto en la formación docente, en especial en preescolar, y qué implicaciones curriculares y riesgos supone su implementación. Se efectuó una revisión documental analítica en bases de datos y repositorios institucionales, con criterios de inclusión y exclusión definidos, a partir de la cual se analizaron 60 referencias a texto completo entre estudios empíricos y documentos normativos.

Los resultados indican que la AE se asocia con mejores climas de aula, mayor empatía, autorregulación y menor estrés docente; sin embargo, su presencia en la formación inicial sigue siendo fragmentaria y poco sistematizada, lo que genera tensiones entre discurso normativo y práctica formativa. A partir de la síntesis, se propone un marco de indicadores para evaluar programas de AE, un modelo de articulación NEM–AE–actividades formativas y estrategias de mitigación frente a barreras curriculares, institucionales y éticas. Se concluye que la AE debe asumirse como eje estructural del currículo normalista, lo que implica formar al profesorado formador, crear espacios de cuidado y desarrollar investigaciones longitudinales que orienten políticas y diseños curriculares coherentes con los fines humanistas y de justicia social de la NEM.

Palabras clave: Alfabetización emocional, educación, formación docente, gestión educativa, competencias socioemocionales.

Abstract

This study was conducted in response to evidence that emotional literacy (EL) is key to teacher well-being and early childhood learning, and given the gap between the humanistic approach of the New Mexican School (NEM) and the limited socioemotional training offered in teacher training colleges. The study sought to determine the place of EL in recent regulatory and curricular frameworks, the evidence of its impact on teacher training, particularly in preschool, and the curricular implications and risks of its implementation. An analytical review of institutional databases and repositories was carried out, using defined

inclusion and exclusion criteria. Sixty full-text references, including empirical studies and regulatory documents, were analyzed.

The results indicate that EL is associated with improved classroom climates, greater empathy, self-regulation, and reduced teacher stress; however, its presence in initial teacher training remains fragmented and poorly systematized, generating tensions between regulatory discourse and training practice. Based on this synthesis, a framework of indicators is proposed for evaluating EL Programs, along with a model for integrating the New Mexican School (NEM), emotional literacy (EL), and training activities, and strategies for mitigating curricular, institutional, and ethical barriers. It is concluded that emotional literacy (EL) should be considered a structural axis of the teacher training curriculum, which implies training teacher educators, creating supportive environments, and developing longitudinal research to guide policies and curriculum designs consistent with the humanistic and social justice goals of the New Mexican School (NEM).

Keywords: Emotional literacy, Education, Teacher education, Educational management, Socioemotional competencies.

Resumo

Este estudo foi conduzido em resposta a evidências de que a alfabetização emocional (AE) é fundamental para o bem-estar dos professores e para a aprendizagem na primeira infância, e considerando a lacuna entre a abordagem humanista da Escola Novo Mexicana (ENM) e a limitada formação socioemocional oferecida nas faculdades de formação de professores. O estudo buscou determinar o lugar da AE nos recentes marcos regulatórios e curriculares, as evidências de seu impacto na formação de professores, particularmente na educação infantil, e as implicações curriculares e os riscos de sua implementação. Foi realizada uma revisão analítica de bases de dados e repositórios institucionais, utilizando critérios de inclusão e exclusão definidos. Sessenta referências bibliográficas completas, incluindo estudos empíricos e documentos regulatórios, foram analisadas.

Os resultados indicam que a AE está associada a um melhor clima em sala de aula, maior empatia, autorregulação e redução do estresse docente; no entanto, sua presença na formação inicial de professores permanece fragmentada e pouco sistematizada, gerando tensões entre o discurso regulatório e a prática de formação. Com base nessa síntese, propõe-se um quadro de indicadores para avaliar programas de inteligência emocional (IE), juntamente com um

modelo para integrar o Novo Modelo Educacional Mexicano (NME) com a IE e atividades de formação, além de estratégias para mitigar barreiras curriculares, institucionais e éticas. Conclui-se que a IE deve ser considerada um eixo estrutural do currículo de formação de professores, o que implica capacitar formadores de professores, criar ambientes de apoio e desenvolver pesquisas longitudinais para orientar políticas e projetos curriculares consistentes com os objetivos humanísticos e de justiça social do Novo Modelo Educacional Mexicano (NME).

Palavras-chave: Alfabetização emocional, educação, formação de professores, gestão educacional, competências socioemocionais.

Fecha Recepción: Julio 2025

Fecha Aceptación: Noviembre 2025

Introducción

Hablar de alfabetización emocional (AE) en la formación docente implica, como lo señala Bisquerra (2009), reconocer que educar no se limita a la transmisión de contenidos, sino que constituye una práctica relacional, ética y profundamente humana, donde las emociones median cada experiencia formativa. Esta premisa adquiere especial relevancia en el nivel preescolar, etapa en la que las infancias construyen las bases de su desarrollo socioafectivo a partir del vínculo cotidiano con sus docentes (Brackett, 2021; Denham et al., 2012). Desde esta mirada, el presente trabajo parte de una postura crítica y comprometida con la transformación del sistema formativo en las Escuelas Normales, al considerar la AE no como un accesorio pedagógico, sino como un eje vertebrador en la profesionalización docente (Antelo, 2021).

Esta reflexión se articula con los principios fundacionales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta que replantea el sentido de la educación pública desde una perspectiva humanista, situada y afectiva, orientada hacia la justicia social y la inclusión educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022c). Asumir esta transformación conlleva no solo reformas normativas, sino una reconfiguración profunda de las prácticas de formación inicial, especialmente en instituciones como las Escuelas Normales, cuya historia y función las posicionan como nodos estratégicos del Sistema Educativo Nacional en la preparación de las y los futuros profesores con vocación para el nivel básico, es decir, preescolar, primaria y secundaria (Galván, 2012; Rivas y Martínez, 2020). En el marco de la NEM (SEP, 2022c), estas escuelas no solo transmiten saberes pedagógicos y didácticos,

también contribuyen a la construcción de una identidad profesional docente ética y comprometida con los procesos sociales y culturales del país.

Los lineamientos de la NEM, derivados de la reforma educativa de 2019, redefinen el marco constitucional en torno a la educación y abren paso a un nuevo paradigma centrado en el desarrollo integral del ser humano (Congreso de la Unión, 2019). Sin embargo, surge una pregunta crucial: ¿cómo se traduce este enfoque humanista en las aulas formadoras de docentes? Frente a esta cuestión, este ensayo —de carácter crítico-argumentativo y con base en una revisión documental— propone un análisis de políticas educativas y marcos curriculares recientes, así como una reflexión teórica sobre el papel de las emociones en la formación docente, señalando que el simple cumplimiento normativo no garantiza transformaciones estructurales si no se acompaña de un cambio en la subjetividad pedagógica de quienes enseñan y aprenden (Zarza y Camacho, 2018; SEP, 2019, 2022c).

Atendiendo a la pregunta anterior, el texto se organiza en tres apartados sustantivos, el primero denominado "La Nueva Escuela Mexicana y su enfoque humanista e integral: Revisión normativa", que aborda el sustento normativo y pedagógico de la NEM y sus implicaciones para la formación del profesorado; un segundo apartado llamado "Alfabetización emocional en la formación docente: Evidencia empírica y testimonios documentados", que analiza el estado del conocimiento con base en literatura especializada (Bisquerra, 2011; Goleman, 1995; Brackett, 2021); y por último "Implicaciones curriculares: justificación de alcances en una revisión documental", que presenta líneas orientadoras sin constituir un diseño prescriptivo.

En este contexto, distintos estudios han documentado que una formación docente que integra la AE favorece ambientes de aprendizaje más sensibles, empáticos y significativos (Cabello y Fernández, 2015; Fernández y Ramos, 2017). Estas experiencias sugieren que la AE puede constituir un elemento estructural para formar docentes más conscientes de su rol como agentes de transformación educativa (Nussbaum, 2010), sin que ello implique conclusiones cerradas, pues se trata de un campo en consolidación. Asumir esta visión implica comprender que las emociones no son solo respuestas individuales, sino procesos colectivos mediados por contextos sociales, culturales y escolares (Freire, 1970). Por ello, formar emocionalmente al profesorado constituye también una apuesta ética y política. Dotarlo de herramientas para interpretar las emociones que emergen en la vida escolar —miedo, esperanza, frustración, alegría— como parte integral del proceso educativo (Antelo, 2021; Brackett, 2021).

Particularmente en el nivel preescolar, la AE incide en la calidad de la enseñanza y el bienestar de las infancias: maestras y maestros emocionalmente competentes generan entornos más seguros, afectivos y propicios para el aprendizaje (Cabello y Fernández, 2015; Denham et al., 2012). En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) advierte que las desigualdades estructurales y las secuelas emocionales de la pandemia refuerzan la urgencia de alfabetizar emocionalmente a quienes educan.

Por ello, el propósito del presente ensayo es analizar críticamente políticas educativas y marcos normativos, sistematizar evidencia documental y proponer una lectura interpretativa sobre el lugar de la AE en la formación inicial docente, particularmente en el nivel preescolar, en sintonía con los principios de contextualización curricular promovidos por la NEM (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022c).

Metodología documental

Este ensayo se sustenta en una revisión documental analítica y estructurada realizada entre enero y junio de 2024. Se consultaron SCOPUS, Web of Science (WoS), ERIC, Google Scholar, SciELO, DIALNET, Redalyc, Latindex y repositorios institucionales (SEP, Mejoredu y universidades públicas mexicanas). Con los descriptores (es/en): *alfabetización emocional, formación docente, educación socioemocional, preescolar, Escuelas Normales, Nueva Escuela Mexicana; formación docente, aprendizaje socioemocional, preescolar/primera infancia*.

Los criterios de inclusión: a) pertinencia (AE en formación docente inicial o educación básica); (b) vigencia 2010–2024 (con excepciones fundacionales: Bisquerra, 2000/2009; Goleman, 1995); c) tipo: artículos arbitrados, libros/capítulos de referencia, documentos normativos (SEP/Mejoredu/Constitución) e informes (UNESCO); (d) idioma en español. Los criterios de exclusión: duplicados, piezas sin arbitraje/soporte institucional y textos puramente opinativos. Se cribaron 100 referencias y se analizaron a texto completo 60; 26 aportan evidencia empírica (cuantitativa/cualitativa) sobre formación socioemocional docente y 18 corresponden a normativa/lineamientos (2017–2024). Las tesis o estudios locales se citan con diseño, muestra y año para evitar extrapolaciones y subrayar su valor situado. No se levantaron datos primarios; el alcance es revisión crítica e interpretativa.

Contenido

La Nueva Escuela Mexicana y su enfoque humanista e integral: revisión normativa

En el año 2019, México vivió una transformación educativa sin precedentes con la reforma constitucional a los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), lo cual sentó las bases legales y filosóficas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta propuesta no se limita a una reestructuración curricular, sino que representa una nueva visión educativa centrada en la dignidad humana, la equidad, la inclusión y el desarrollo integral del estudiantado (Congreso de la Unión, 2019; SEP, 2022c; López y Tenti, 2020). Esta visión, en sintonía con las recomendaciones de UNESCO (2021), plantea que la educación debe formar personas críticas, éticas, empáticas y emocionalmente competentes, capaces de participar activamente en contextos sociales complejos.

La reforma al artículo 3º establece que la educación debe ser inclusiva, con perspectiva de género, respetuosa de los derechos humanos y promotora del pensamiento crítico, la cultura de paz y el cuidado ambiental (Congreso de la Unión, 2019; SEP, 2022c; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2022). Esto implica un giro sustantivo frente a enfoques tecnocráticos que durante décadas relegaron dimensiones como la emocionalidad o la pertenencia cultural (Díaz-Barriga y Jiménez, 2020).

En paralelo, el artículo 31 incorpora la corresponsabilidad de madres, padres y tutores en el proceso educativo, lo que exige docentes capaces de articular la dimensión pedagógica con el acompañamiento emocional y comunitario (Congreso de la Unión, 2019; Bolívar, 2019; Brackett, 2021; Bisquerra, 2011). Asimismo, la reforma al artículo 73 permitió la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), sustituyendo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y promoviendo un enfoque evaluativo formativo y contextualizado, centrado en el desarrollo profesional docente y la justicia social (Mejoredu, 2022; Martínez, 2021).

Este nuevo contexto normativo se concreta en el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana, que rompe con la homogeneidad curricular tradicional y privilegia trayectorias de aprendizaje flexibles y contextualizadas (SEP, 2022c). Dicho enfoque se complementa con políticas previas como los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), el Programa de Educación Socioemocional (SEP, 2019) y Estrategias para el desarrollo socioemocional (SEP, 2020), que ya anticipaban la necesidad de integrar la dimensión emocional en la formación inicial docente.

Este marco legal y programático evidencia que la NEM no es únicamente una propuesta técnica, sino una apuesta ético-pedagógica que vincula saberes académicos con el bienestar emocional y la justicia social. En consecuencia, el perfil docente que se busca formar debe incluir competencias socioemocionales para crear ambientes educativos de cuidado, reconocimiento y pertenencia (Freire, 1970; Nussbaum, 2010).

En consecuencia, este cambio estructural abre el camino hacia una revisión crítica de los elementos que aún no han sido integrados de manera sistemática, como la ya referida alfabetización emocional, punto nodal, al vislumbrar cómo la alfabetización emocional debe ser un pilar en la formación académica de quienes se preparan para conducir, guiar y acompañar a las infancias en el nivel preescolar, tema central del siguiente apartado.

Alfabetización emocional en la formación docente: evidencia empírica y testimonios documentados

La Alfabetización Emocional, entendida como el proceso de adquisición de competencias para identificar, comprender, expresar y regular las emociones propias y ajenas (Bisquerra, 2000), constituye una herramienta indispensable en la construcción de ambientes de aprendizaje positivos y afectivos. No obstante, en la práctica formativa de las Escuelas Normales persisten vacíos importantes en torno a esta dimensión, lo cual representa una tensión entre los objetivos normativos y la realidad que enfrenta el estudiantado en su trayecto profesional (Rivas y Villagrán, 2023; Valadez y Gutiérrez, 2021). Por lo tanto, no se trata únicamente de una serie de competencias técnicas. Es, en esencia, cuestionar profundamente cómo se ha venido preparando a quienes tendrán a su cargo los vínculos más delicados: los que se tejen entre una infancia que siente intensamente y un maestro o una maestra que, muchas veces, no ha sido emocionalmente formado o formada para sostener esa intensidad (Brackett, 2021).

Diversos estudios internacionales y nacionales han documentado los efectos positivos de la AE en la práctica docente. Por ejemplo, Brackett (2021) y Cabello y Fernández (2015) señalan que las y los docentes emocionalmente competentes generan climas de aula más seguros, colaborativos y propicios para el aprendizaje. A su vez, investigaciones de Mayer et al. (2008) y Goleman (1995) muestran que las habilidades socioemocionales son determinantes para el desempeño profesional en ocupaciones con alta interacción humana, como la docencia.

En el ámbito local, se encuentra una evidencia situada (trazable) en el estudio de caso cualitativo de Rivas y Villagrán (2023), realizado en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC) de Zacatecas con una muestra de $n = 40$ estudiantes de 6.º semestre llevado a cabo entre marzo y septiembre de 2022, donde exploró la percepción de estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar respecto a su formación emocional, mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales, las participantes consensuaron la empatía como eje de la práctica; aproximadamente 70% manifestó necesidad de fortalecer autorregulación emocional ante situaciones complejas de aula. Estos datos ilustran tensiones entre discurso normativo y formación real y no pretenden una generalización nacional (véase guion e instrumentos en el anexo metodológico de la tesis citada).

Este tipo de datos —provenientes de estudios locales y contextuales— no buscan generalizar tendencias nacionales, sino aportar evidencia situada sobre las tensiones entre discurso normativo y formación real. Casos como el de la docente en formación que enfrentó un dilema entre continuar con su planeación o atender a una niña en crisis emocional, documentado en ese mismo estudio, ejemplifican cómo la dimensión emocional incide directamente en la toma de decisiones pedagógicas cotidianas (Pérez et al., 2013).

Evidencia de efectividad en formación socioemocional docente

La viabilidad de integrar la alfabetización emocional (AE) en la formación inicial docente se sustenta en un conjunto creciente de evidencias empíricas que demuestran la eficacia de programas de desarrollo socioemocional en contextos educativos. Durante las dos últimas décadas, diversos modelos formativos han documentado impactos positivos tanto en el bienestar del profesorado como en la calidad del clima escolar.

Uno de los programas de mayor relevancia internacional es Center for Emotional Intelligence (RULER), diseñado por el Centro de Inteligencia Emocional de Yale bajo la coordinación de Marc Brackett. Este modelo propone un enfoque estructurado para reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular las emociones, a través de herramientas aplicables en la formación docente y en la práctica escolar cotidiana. La implementación de RULER en instituciones educativas ha demostrado incrementos sostenidos en el clima emocional de aula, en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, y una reducción significativa de la conflictividad escolar (Brackett, 2021). Evaluaciones longitudinales indican que las y los maestros formados en este programa presentan mayores

niveles de satisfacción profesional, empatía y regulación emocional, así como menores niveles de estrés, lo que repercute directamente en la creación de ambientes pedagógicos más seguros y colaborativos.

En el contexto iberoamericano, los programas de competencias emocionales desarrollados en España por el equipo de Bisquerra (2009) y Cabello y Fernández (2015) también evidencian resultados favorables. En su revisión de intervenciones aplicadas en Escuelas Normales y Facultades de Educación, Cabello y Fernández (2015) documentaron mejoras significativas en autoconciencia y autorregulación emocional, especialmente cuando las estrategias formativas integran talleres experienciales, diarios reflexivos y observaciones supervisadas. Por su parte, Pérez et al. (2013) reportaron una reducción de hasta un 20 % en los niveles de estrés percibido en estudiantes docentes tras participar en módulos de educación emocional con enfoque reflexivo y acompañamiento institucional. Estos hallazgos confirman que los efectos más duraderos surgen cuando la alfabetización emocional se aborda de forma transversal y vivencial, y no como un curso aislado o prescriptivo.

En conjunto, la evidencia revisada sugiere que los programas de alfabetización emocional son más efectivos cuando integran simultáneamente tres dimensiones clave: (a) formación experiencial, donde el docente en formación vive procesos de autorreflexión emocional; (b) acompañamiento institucional, que facilite la transferencia práctica en contextos reales de aula; y (c) evaluación formativa, mediante instrumentos que permitan medir avances en la competencia emocional.

Esta base empírica legitima la pertinencia de promover una línea curricular de educación emocional en las Escuelas Normales mexicanas, en consonancia con el marco filosófico y humanista de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022c). Adaptar estas experiencias internacionales al contexto nacional implicaría pilotar un modelo híbrido que combina componentes teóricos, prácticos y reflexivos, respetando las particularidades culturales, comunitarias y de género de cada institución formadora, por lo que se propone la siguiente tabla 1 con indicadores de evaluación.

Tabla 1. Indicadores de evaluación sugeridos para programas de alfabetización emocional en Escuelas Normales (propuesta piloto)

Objetivo	Indicador	Instrumento sugerido	Línea base / Meta esperada
Mejorar la regulación emocional del profesorado en formación	Puntuación en subescala de regulación emocional	TMMS-24 o EQ-i	Incremento ≥ 15 % tras un semestre de implementación
Fortalecer la empatía docente	Valoración cualitativa en rúbrica de observación durante prácticas profesionales	Rúbrica socioemocional contextualizada	80 % del grupo alcanza nivel “Competente”
Reducir el estrés percibido en prácticas de aula	Escala de estrés docente (versión adaptada de Cohen et al.)	Cuestionario pre/post intervención	Disminución promedio ≥ 10 %
Mejorar el clima emocional de aula	Observación participativa y checklist institucional	Guía de observación socioemocional	Aumento de 20 % en cohesión y participación grupal

Nota. Elaboración propia con base en Bisquerra (2009), Cabello y Fernández (2015), Pérez et al. (2013), Brackett (2021) y lineamientos normativos de la SEP (2019, 2022c) y Mejoredu (2022).

Los indicadores que se presentan en la Tabla 1 derivan del proceso de revisión documental descrito en el apartado Metodología documental. Su formulación responde al objetivo de ofrecer una propuesta orientativa y replicable para la evaluación de programas de alfabetización emocional (AE) en Escuelas Normales, a partir de la convergencia entre hallazgos empíricos, marcos normativos y lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La construcción de los indicadores siguió un análisis comparativo de 26 estudios empíricos sobre formación socioemocional docente —con especial atención a aquellos que reportan mejoras en autorregulación, empatía y clima de aula (Bisquerra, 2009; Cabello y Fernández, 2015; Pérez et al., 2013; Brackett, 2021)—, así como de documentos normativos y guías institucionales (SEP, 2017, 2019, 2022c; Mejoredu, 2022). Se seleccionaron únicamente fuentes con descripción metodológica verificable (muestra, instrumentos, año) y resultados aplicables a contextos de formación inicial.

El propósito de esta síntesis no es establecer estándares obligatorios, sino ofrecer un marco de referencia técnico-pedagógico para futuras evaluaciones piloto en escuelas normales. Las metas porcentuales y los instrumentos sugeridos (TMMS-24, EQ-i, rúbricas socioemocionales y guías de observación) constituyen puntos de partida ajustables según las

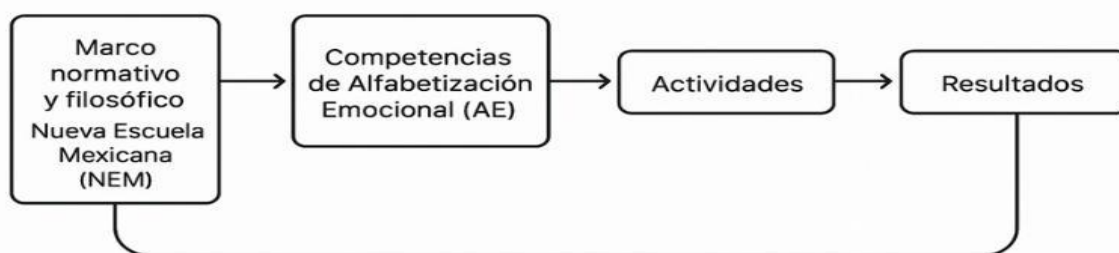
características institucionales, la disponibilidad de recursos y las condiciones contextuales de cada programa formativo (véanse los Anexos A y B, Anexo A: Guía didáctica y Anexo B: Instrumentos sugeridos).

Implicaciones curriculares: justificación de alcances en una revisión documental

Integrar la alfabetización emocional en la formación docente en las Escuelas Normales implica reconocer que las emociones no son un complemento del proceso educativo, sino un componente estructural que configura la manera en que se aprende, se enseña y se convive en la escuela (Brackett, 2021; Bisquerra, 2000). Esta convicción demanda un viraje profundo en los enfoques curriculares tradicionales, usualmente centrados en lo técnico-instrumental, hacia propuestas formativas sensibles, éticas y situadas (Noddings, 2013). La Nueva Escuela Mexicana (NEM), al colocar en el centro la dignidad humana, la justicia social y el bienestar integral del estudiantado (SEP, 2022c), ofrece el marco normativo y filosófico para impulsar este cambio.

Ahora bien, es menester señalar el alcance del presente ensayo, ya que, al tratarse de una revisión documental crítica, no se presenta un diseño curricular acabado por: (a) enfoque metodológico (sin datos primarios; objetivo interpretativo); y (b) etapa de construcción del campo (ausencia de lineamientos nacionalmente sistematizados). En su lugar, se proponen líneas orientadoras para procesos colegiados futuros, tal y como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1. Cadena lógica del Marco NEM

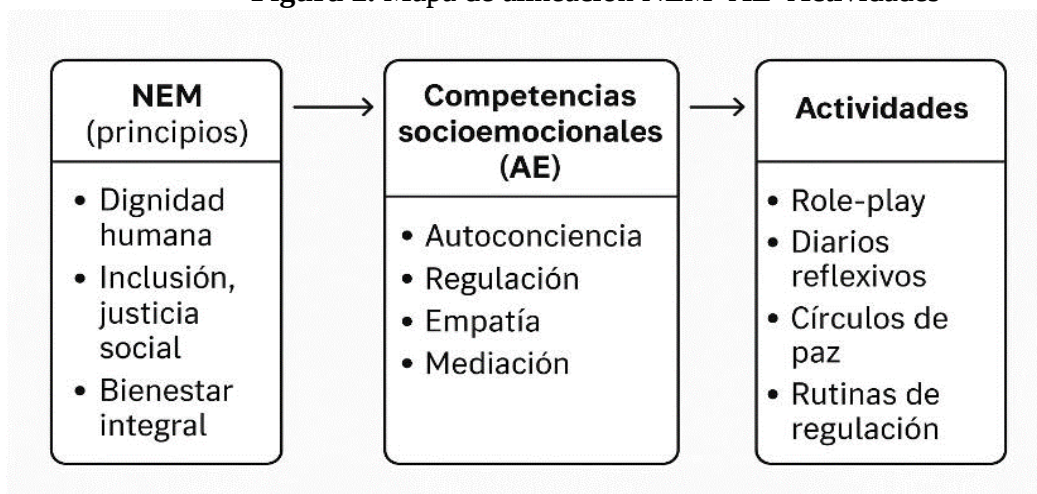


Nota. Elaboración propia con base en SEP (2019, 2022c); Mejoredu (2022); Bisquerra (2009); Cabello y Fernández (2015); Brackett (2021); Pérez et al. (2013).

Esta figura representa el encadenamiento lógico entre el marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los efectos esperados de la alfabetización emocional (AE) en la formación docente. El flujo ilustra cinco niveles: NEM (principios y marco SEP-2019/2022c) → Competencias AE (autoconciencia, regulación, empatía, mediación) → Actividades formativas (role-play, diarios, círculos de paz, rutinas de regulación) → Resultados (mejor clima, menor estrés, mayor compromiso) → Impacto (bienestar y aprendizaje significativo).

La articulación entre los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y la alfabetización emocional (AE) permite traducir el enfoque humanista en prácticas formativas concretas dentro de las Escuelas Normales. Esta vinculación propone que cada competencia emocional se desarrolle mediante actividades pedagógicas situadas, orientadas al cuidado, la empatía y la convivencia pacífica. El siguiente mapa de alineación ilustra cómo los valores fundantes de la NEM se expresan en competencias socioemocionales y en experiencias formativas que fortalecen el bienestar docente y estudiantil. Así, se establece una correspondencia operativa entre el marco normativo, las prácticas de aula y los resultados esperados en la formación inicial. La Figura 2 sintetiza dicha relación de manera esquemática y funcional.

Figura 2. Mapa de alineación NEM–AE–Actividades



Nota. Elaboración propia con base en SEP (2019, 2022c); Mejoredu (2022); Bisquerra (2009); Cabello y Fernández (2015); Brackett (2021); y Pérez et al. (2013).

La correspondencia entre los principios de la NEM, las competencias de alfabetización emocional y las actividades formativas propuestas ofrece un marco coherente para orientar la transformación curricular en las Escuelas Normales. Sin embargo, la concreción de este

modelo en la práctica docente no está exenta de tensiones y desafíos institucionales. La implementación efectiva de la AE requiere no solo de claridad teórica y metodológica, sino también de condiciones estructurales, recursos y disposición del profesorado para asumir una pedagogía más reflexiva y humanista. En este sentido, reconocer las barreras y riesgos que pueden emerger en los procesos de formación inicial resulta indispensable para evitar reduccionismos o resistencias que limiten su impacto. A continuación, se presentan las principales limitaciones identificadas y las estrategias de mitigación sugeridas para favorecer una integración gradual, ética y sostenible de la alfabetización emocional en el ámbito normalista mexicano.

Barreras y Riesgos: estrategias de mitigación

Aun cuando la Nueva Escuela Mexicana impulsa un enfoque humanista y de bienestar integral, persisten barreras estructurales y culturales que dificultan su adopción plena. Entre ellas destacan la sobrecarga curricular, la resistencia institucional al cambio pedagógico, la desigualdad de recursos y los riesgos éticos que implica abordar experiencias emocionales en el aula. Asimismo, la tendencia a evaluar la AE solo con indicadores cuantitativos limita su comprensión integral. Superar estas dificultades requiere estrategias sostenibles que integren la AE como eje transversal del currículo, fortalezcan la formación docente continua y promuevan una evaluación formativa, ética y contextualizada. En la Tabla 2 se sintetizan las principales barreras identificadas y las estrategias de mitigación diseñadas para favorecer su implementación gradual y viable en el contexto normalista mexicano.

Tabla 2. Barreras y riesgos; estrategias de mitigación para la implementación de la alfabetización emocional (AE) en Escuelas Normales¹

Barreras y riesgos identificados	Estrategias de mitigación propuestas
Sobrecarga curricular y fragmentación del plan de estudios	Integrar la AE como eje transversal mediante micro-rutinas socioemocionales (5–10 minutos diarios) y actividades reflexivas dentro de asignaturas ya existentes.
Resistencia institucional y del profesorado formador	Crear comunidades de práctica y desarrollo profesional; ofrecer talleres breves y observación entre pares centrados en la empatía, la regulación emocional y la mediación pedagógica.
Limitaciones de recursos humanos y materiales	Emplear materiales abiertos (SEP 2017, 2019, 2020), recursos digitales gratuitos y establecer alianzas con universidades y redes académicas que brinden tutorías socioemocionales.
Riesgos éticos y emocionales en la práctica formativa	Aplicar protocolos de consentimiento informado y confidencialidad; delimitar el rol docente y establecer mecanismos de derivación psicopedagógica en casos sensibles.
Evaluación reducida a métricas cuantitativas	Implementar evaluación formativa mixta (portafolios, rúbricas descriptivas, auto/coevaluación) que valore procesos de reflexión y desarrollo emocional, no solo resultados numéricos.

Nota. Elaboración propia con base en Bisquerra (2009); Brackett (2021); Cabello y Fernández (2015); Pérez et al. (2013); y lineamientos normativos de la SEP (2019, 2022c) y Mejoredu (2022).

La identificación de barreras, riesgos y estrategias de mitigación constituye un paso clave para trasladar la alfabetización emocional del plano teórico a la práctica formativa dentro de las Escuelas Normales. Las acciones propuestas en la Tabla 2 permiten visualizar rutas realistas para superar los desafíos institucionales, éticos y pedagógicos que acompañan su implementación, al tiempo que refuerzan la necesidad de políticas de acompañamiento sostenidas y coherentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Este análisis integral sienta las bases para las conclusiones que se presentan a continuación, donde se sintetizan los hallazgos derivados de la revisión documental y se delinean orientaciones futuras para consolidar la AE como un eje estructural en la formación docente inicial.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de la revisión documental evidencian una tendencia consistente: la alfabetización emocional (AE) ha adquirido un lugar cada vez más relevante en la literatura sobre formación docente, particularmente en el nivel preescolar, debido a su impacto directo en el bienestar profesional, la gestión del clima escolar y el aprendizaje socioafectivo de las infancias (Bisquerra, 2009; Brackett, 2021; Cabello y Fernández, 2015; Denham et al., 2012). Estos hallazgos son congruentes con estudios internacionales que sostienen que la competencia emocional del profesorado se relaciona con prácticas pedagógicas más sensibles, colaborativas y efectivas (Mayer et al., 2008; Noddings, 2013).

Una investigación pionera que demuestra la asociación entre AE y mejores ambientes de aprendizaje, son las evaluaciones del programa RULER que reportan incrementos sostenidos en empatía, autorregulación y reducción del estrés docente (Brackett, 2021), convergiendo con los resultados de intervenciones iberoamericanas que demuestran mejoras significativas en autoconciencia, regulación emocional y habilidades de mediación (Bisquerra, 2009; Cabello y Fernández, 2015; Pérez et al., 2013). Es por ello que la revisión aquí vertida confirma estas tendencias, mostrando que la evidencia sobre la efectividad de la formación emocional es sólida y transversal a diferentes contextos educativos (UNESCO, 2021; Valadez y Gutiérrez, 2021).

Sin embargo, el análisis también revela diferencias significativas en países como España con tradición en educación emocional, aquí la AE se implementa mediante programas estructurados, acompañamiento institucional y metodologías experienciales (Bisquerra, 2009; Cabello y Fernández, 2015; Pérez et al., 2013), a diferencia de México, donde se identifica un desarrollo fragmentado y poco sistematizado. La literatura normativa y empírica sugiere que la AE aparece en documentos como un principio filosófico de formación integral, pero su inclusión real en los currículos de Escuelas Normales continúa siendo limitada, heterogénea y dependiente de la voluntad institucional (Congreso de la Unión, 2019; Díaz-Barriga y Jiménez, 2020; SEP, 2017, 2019, 2020, 2022c; Mejoredu, 2022; Valadez y Gutiérrez, 2021). Esta distancia entre intención normativa y realidad formativa constituye una aportación relevante del presente estudio, al hacer visible la brecha entre el discurso y la práctica.

Asimismo, los datos situados provenientes de investigaciones locales, como el caso analizado en la BENMAC, aportan matices que enriquecen las discusiones globales (Rivas y Villagrán, 2023). Aunque de alcance acotado, estas evidencias permiten comprender cómo

las tensiones emocionales emergen en la práctica cotidiana y la falta de formación específica afecta la toma de decisiones pedagógicas. La narrativa del estudiantado relatan dilemas éticos y afectivos en situaciones reales de aula resalta una dimensión poco explorada en estudios macro: la vivencia subjetiva de la formación emocional y el modo en que esta se entrelaza con las condiciones institucionales (Pérez et al., 2013; Zarza y Camacho, 2018).

Entre las limitaciones del presente estudio destaca que, al tratarse de una revisión documental, los resultados dependen de la calidad, diversidad y disponibilidad de las fuentes primarias. No se aplicaron instrumentos ni se observaron prácticas en campo, por lo que las inferencias no deben interpretarse como generalizaciones nacionales, sino como un mapa interpretativo de tendencias y vacíos de conocimiento (Díaz-Barriga y Jiménez, 2020; Valadez y Gutiérrez, 2021). Asimismo, la literatura disponible sobre México aún es escasa y dispersa, lo que sugiere una necesidad urgente de investigaciones sistematizadas en el ámbito normalista, especialmente en la formación inicial para el nivel preescolar (Rivas y Martínez, 2020; Rivas y Villagrán, 2023).

A pesar de ello, el presente trabajo, realiza contribuciones al ofrecer un marco integrador entre la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la alfabetización emocional y las implicaciones curriculares para la formación docente en preescolar. Este puente analítico permite avanzar hacia propuestas contextualizadas, superando la visión prescriptiva de los programas aislados y apuntando a una formación más ética, situada y humanista, coherente con los principios de dignidad, justicia social y bienestar integral que orientan la NEM (Congreso de la Unión, 2019; Mejoredu, 2022; SEP, 2022c; UNESCO, 2021).

Conclusiones

La revisión realizada permite reconocer que la alfabetización emocional constituye un componente imprescindible para fortalecer la formación docente inicial desde una perspectiva humanista, integral y situada. La evidencia consultada muestra que la AE favorece climas de aula más colaborativos y éticamente responsables, al mismo tiempo que contribuye al bienestar profesional del futuro profesorado. En el plano normativo, la Nueva Escuela Mexicana ofrece un marco sólido para incorporar de manera transversal la dimensión emocional en la formación inicial. No obstante, persiste una distancia notable entre los lineamientos institucionales y las prácticas formativas cotidianas en las Escuelas Normales,

lo que revela la necesidad de articular propuestas más sistemáticas, coherentes y contextualizadas.

El análisis también muestra la importancia de formar al profesorado formador en competencias emocionales y de generar prácticas colegiadas que impulsen procesos reflexivos, espacios de cuidado y estrategias de acompañamiento afectivo. Es por ello que la alfabetización emocional deberá recibir la importancia de ser un pilar estructural de la identidad docente, especialmente en el nivel preescolar, donde el vínculo afectivo es central para el aprendizaje. Es así que los hallazgos constatan que la AE constituye una oportunidad estratégica para consolidar una cultura institucional del bienestar, mejorar la calidad de la enseñanza y avanzar hacia prácticas escolares más justas, sensibles y transformadoras, en consonancia con los principios fundantes de la Nueva Escuela Mexicana.

Futuras líneas de investigación

A partir del conocimiento frontera identificado, se proponen las siguientes líneas de investigación que permitirán fortalecer el estudio y la práctica de la alfabetización emocional en la formación docente inicial, siendo la primera de ellas, realizar evaluaciones longitudinales de programas de AE en Escuelas Normales, es decir diseñar estudios que analicen los efectos a corto, mediano y largo plazo de la formación emocional en competencias docentes, clima escolar y bienestar profesional, considerando cohortes completas de estudiantes normalistas. Una segunda línea podría ser profundizar en cómo la formación emocional influye en la toma de decisiones de aula, así como en las estrategias de acompañamiento afectivo y en la construcción de vínculos pedagógicos significativos con las infancias.

Otro planteamiento sería elaborar y validar herramientas de evaluación de competencias emocionales adaptadas al contexto sociocultural mexicano, sensibles a las realidades de las Escuelas Normales y a las particularidades de género, comunidad y territorio. Asimismo, comparar la implementación de distintos enfoques de educación emocional en programas de formación docente, identificando buenas prácticas, condiciones de éxito y obstáculos recurrentes con el fin de diseñar estrategias de desarrollo profesional que fortalezcan una cultura del cuidado y del acompañamiento afectivo. Y por último, es eminente explorar cómo las desigualdades de género, clase, etnia y territorio atraviesan la experiencia emocional del profesorado en formación y en servicio, y de qué manera la AE puede contribuir a prácticas más equitativas y emancipadoras. Estas líneas plantean una

agenda investigativa robusta y necesaria para consolidar un campo de conocimiento emergente que responda a los desafíos actuales de la formación docente en México, y que contribuya a hacer de la alfabetización emocional un eje estructural del currículo normalista.

Referencias

- Antelo, E. (2021). Pedagogía de las emociones. Aportes para una educación emancipadora. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/17066>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- <https://www.otrasvoceseneducacion.org/wpcontent/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Brackett, M. (2021). *Permiso para sentir: Libera el poder de las emociones para ayudar a tus hijos, a ti mismo y a tu sociedad a prosperar*. (J. Farré, Trad.). Diana.
- Bolívar, A. (2019). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento*. Editorial La Muralla.
- Cabello, R., y Fernández, P. (2015). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13(3), 449–472. <https://doi.org/10.25115/repes.v13i3.1020>
- Cabello, R., y Fernández, P. (2015). Programas de educación emocional en España. *Revista de Educación*, (368), 12-36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-287>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu]. (2022). *Documento técnico del Marco Curricular 2022*. <https://www.mejoredu.gob.mx/marco-curricular/>
- Congreso de la Unión (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforman los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Diario Oficial de la Federación [DOF]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Denham, A., Bassett, H., y Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3),

137–143.

https://www.researchgate.net/publication/233755854_Early_Childhood_Teachers_as_Socializers_of_Young_Children%27s_Emotional_Competence

Díaz-Barriga A. y Jiménez, MS. (2020). Reformas educativas, reformas curriculares en México. La conformación de la pedagogía eficientista. En A. Díaz-Barriga y MS Jiménez. (Eds.), *Reformas curriculares en educación preescolar, primaria y secundaria en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015)* (pp. 287-318). Editorial Gedisa

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galván, G. (2012). *Historia de la educación en México*. Trillas.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara Editor

López, L. F., y Tenti, E. (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: fundamentos, desafíos y propuestas*. SEP.

Martínez, F. (2021). Evaluación para la mejora: el reto de Mejoredu. *Perfiles Educativos*, 43(171), 40–58.

https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Modelo_de_Evaluacion.pdf

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist*, 63(6), 503–517.

<https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Mejoredu. (2022). *Documento técnico del Marco Curricular 2022*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/marco-curricular/>

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: análisis de impactos y recomendaciones de política*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021b). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. [Results - UNESCO Biblioteca Digital - 62 resultados para : Título de serie](#)

[y volumen/número: "UNESCO COVID-19 education response: Education Sector issue notes, 7.4"](#)

- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2013). Evaluación de la competencia emocional en docentes: estado actual y perspectivas. *Revista de Educación*, (362), 105–133. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-232>
- Rivas, A., y Martínez, E. (2020). *El futuro de las Escuelas Normales*. Mexicanos Primero.
- Rivas, A. y Villagrán, S. (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", Zacatecas, Zacatecas, 2021 – 2023* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas]. Repositorio Institucional Caxcàn de la Universidad Autónoma de Zacatecas <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3812>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programa de Estudios para la educación básica*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa del curso Educación socioemocional*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa del curso Estrategias para el desarrollo socioemocional*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública. (2022c). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Gobierno de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/731628/Marco Curricular y Plan de Estudios 2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/731628/Marco_Curricular_y_Plan_de_Estudios_2022.pdf)
- Valadez, C., y Gutiérrez, A. (2021). La alfabetización emocional en la formación docente: avances y desafíos. *Educación y Humanismo*, 23(40), 55–72. [https://www.researchgate.net/publication/379991101 Avances y desafios de la educacion emocional en la educacion superior una revision documental](https://www.researchgate.net/publication/379991101_Avances_y_desafios_de_la_educacion_emocional_en_la_educacion_superior_una_revision_documental)
- Zarza, A., y Camacho, L. (2018). Prácticas docentes situadas: vínculos entre emociones, cultura y comunidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 129–152. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.06>

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Sonia Villagrán Rueda
Metodología	Sonia Villagrán Rueda
Software	NO APLICA
Validación	Sonia Villagrán Rueda
Análisis Formal	Sonia Villagrán Rueda
Investigación	Sonia Villagrán Rueda
Recursos	Sonia Villagrán Rueda, David Jasso Velazquez y Mónica Rodríguez Ortiz (apoyan)
Curación de datos	Sonia Villagrán Rueda, David Jasso Velazquez y Mónica Rodríguez Ortiz (apoyan)
Escritura - Preparación del borrador original	Sonia Villagrán Rueda
Escritura - Revisión y edición	Sonia Villagrán Rueda
Visualización	Sonia Villagrán Rueda
Supervisión	Sonia Villagrán Rueda
Administración de Proyectos	Sonia Villagrán Rueda
Adquisición de fondos	NO APLICA

Anexos

Anexo A. Módulo operativo (12 semanas)

Módulo: Educación y Gestión Emocional (3 créditos · 12 semanas)			
Objetivo general: Desarrollar en normalistas competencias de autoconocimiento, regulación, empatía y mediación para el acompañamiento afectivo en preescolar.			
Sem	Competencia/Objetivo	Contenidos y actividades	Evaluación formativa
1	Autoconciencia	Mapa de emociones; autobiografía emocional	Portafolio (entrada 1)
2	Lenguaje emocional	Rueda de emociones; incidentes críticos	Lista de cotejo
3	Regulación I	Respiración, grounding, pausa activa	Diario (técnica aplicada)
4	Regulación II	Reestructuración cognitiva breve	Rúbrica de desempeño
5	Empatía I	Role-play de situaciones de aula	Coevaluación
6	Empatía II	Escucha activa; comunicación no violenta	Portafolio (entrada 2)
7	Mediación I	Círculos de paz; acuerdos de convivencia	Observación guiada
8	Mediación II	Trabajo con familias	Rúbrica de caso
9	Clima afectivo	Rutinas socioemocionales de aula	Checklist de rutina
10	Ética y cuidado	Límites, confidencialidad, derivación	Cuestionario breve
11	Integración	Secuencia didáctica con AE	Rúbrica de secuencia
12	Cierre	Socialización y retroalimentación colegiada	TMMS-24 pre/post + Portafolio
Recursos: SEP (2017/2019/2020); lecturas de Bisquerra, Brackett, Noddings; guías y rúbricas.			
Seguimiento: Tutoría socioemocional mensual; dos observaciones en campo.			

Anexo B. Instrumentos sugeridos

TMMS-24 (atención, claridad, reparación)	Aplicación pre/post
Rúbrica de clima afectivo	5 ítems: seguridad, respeto, apoyo, participación, resolución pacífica; escala 1–5
Portafolio reflexivo	Criterios: profundidad, conexión teoría-práctica, ética del cuidado
Guía de observación para prácticas	Evento emocional, respuesta docente, regulación grupal, resultado