

Capítulo 1

La educación socioemocional como eje del desarrollo integral en educación primaria

Yoli Inés Hernández-Morales¹

Héctor Azcaray-Rivera²

Pedro Luis Juárez-Figueroa²

Maritza Cruz-Atayde²

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26002538>



¹ Estudiante de la Maestría en Docencia/División de Estudios de Posgrado e Investigación/Instituto Tecnológico de Oaxaca

² División de Estudios de Posgrado e Investigación, Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Oaxaca, Oaxaca, México.

Resumen

El presente capítulo es resultado de una investigación con enfoque cualitativo; se analizó la educación socioemocional como eje transversal para el desarrollo integral en el marco del Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. El estudio se realizó en la escuela primaria “Melchor Ocampo” en la Comunidad de Recibimiento de Cuauhtémoc, perteneciente al municipio de Santiago Textitlán, Sola de Vega, en la sierra sur de Oaxaca.

1. Introducción

La problemática central radica en la alta vulnerabilidad emocional de los estudiantes, producto de un entorno marcado por la precariedad económica y la desintegración familiar derivada de la migración. Los estudiantes enfrentan crisis de identidad, duelos no procesados y dificultades de convivencia que limitan su capacidad de aprendizaje y bienestar, demandando una intervención pedagógica que trascienda la instrucción académica tradicional. Lo anterior requirió de una exhaustiva revisión bibliográfica para construir el andamiaje teórico que permitiera comprender a profundidad el problema. Enseguida se presentan los autores que ayudaron a analizar esta compleja realidad:

2. John Bowlby y la teoría del apego la génesis del bienestar emocional

La teoría del apego, sistematizada por el psiquiatra y psicoanalista británico John Bowlby (1907-1990), constituye uno de los marcos conceptuales más sólidos para comprender la naturaleza de los vínculos humanos y su impacto en el desarrollo de la personalidad. Bowlby (1969) postuló que el ser humano posee un sistema de comportamiento biológicamen-

te preprogramado que lo impulsa a buscar la proximidad de una figura protectora, especialmente ante situaciones de amenaza o vulnerabilidad.

Uno de los aportes más significativos de Bowlby es el concepto de modelos internos de trabajo. Estas son representaciones mentales que el niño construye a partir de la calidad del cuidado recibido. Según Bowlby (1973), si la figura de apego es sensible y accesible, el niño desarrolla un modelo de sí mismo como alguien digno de amor y un modelo del "otro" como alguien confiable. En la comunidad de Recibimiento de Cuauhtémoc, este proceso se ve alterado por la ausencia parental debido a la migración. La ruptura del lazo físico genera lo que Bowlby denomina "ansiedad de separación", que, si no es mediada por un cuidador secundario efectivo, puede derivar en un apego inseguro.

La transferencia de la teoría del apego al aula es fundamental para esta investigación. Ainsworth (1989), colaboradora de Bowlby, amplió estos conceptos demostrando que el estilo de apego influye en la capacidad de exploración del niño. En contextos de vulnerabilidad y alta marginación de Oaxaca, la escuela deja de ser solo un centro de instrucción para convertirse en una "base segura". Un docente que ofrece un trato cálido y predecible permite que los estudiantes, cuyo apego primario está fragilizado, regulen su sistema de alerta y puedan enfocar su energía cognitiva en el aprendizaje.

La teoría del apego, sistematizada por John Bowlby (1969), no es solo un modelo psicológico, sino una teoría del desarrollo humano con bases biológicas y evolutivas. Bowlby, postuló que se nace con una "programación biológica" para buscar la proximidad de una figura protectora. Sin embargo, en esta comunidad el sistema instintivo se enfrenta a una ruptura abrupta: la migración transnacional.

Desde una perspectiva contemporánea, autores como Berastegi (2022) subrayan que el apego no termina en la infancia temprana; se reorganiza a lo largo de la vida. Para los estudiantes de esta escuela, la partida de un progenitor hacia los Estados Unidos de Norteamérica no se vive como una mejora económica familiar, sino como un "evento de pérdida ambivalente". Según García-Quiroga y Hamilton-Giachritzis (2020), cuando la figura de apego desaparece físicamente, pero permanece presente emocionalmente (vía videollamadas o remesas), el cerebro del niño

entra en un estado de desorientación. Esta "presencia-ausencia" impide que el sistema de apego se establezca, generando lo que la neurociencia actual llama estrés tóxico.

Modelos internos de trabajo y la "dimensión familia" del diagnóstico

Al analizar la información del diagnóstico, específicamente en la dimensión de "Familias", se hace evidente la presencia de Modelos Internos de Trabajo (MIT) inseguros. Bowlby (1973) definió los MIT como representaciones mentales que el niño construye sobre su propia valía y la confiabilidad de los demás.

En el contexto rural oaxaqueño, si el cuidador principal (madre o padre) emigra, el niño puede internalizar la idea de que "el otro no es predecible". Investigaciones recientes de López-Melgarejo (2021) en comunidades marginadas de México demuestran que estos modelos mentales se traducen en el aula como conductas evitativas o desafiantes. La agresión física detectada es, en realidad, un grito de auxilio del sistema de apego: al sentirse desprotegido, el niño activa su sistema nervioso simpático (lucha o huida) ante cualquier estímulo de sus compañeros, pues su cerebro interpreta el entorno escolar como una amenaza constante ante la falta de una base segura en el hogar.

El docente como "base segura": Implicaciones con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) propone un enfoque comunitario y humanista, en donde la escuela no es un ente aislado, sino el centro del aprendizaje y la transformación social. Existe una vinculación entre los saberes locales, la cultura y las problemáticas del entorno con el currículo, promoviendo la participación activa de familias y sociedad en la formación integral de los estudiantes. Bajo este marco, el docente debe ser conceptualizado como una "figura de apego subsidiaria". Como un agente de transformación social, profesional, intelectual y comunitario. El docente debe ser un facilitador crítico que contextualiza el currículo,

fomenta la diversidad, la ética y el aprendizaje integral en comunidad. Investigaciones de Berastegi y Cassiba (2022) sostienen que la escuela constituye un entorno privilegiado para ofrecer una “experiencia emocional correctiva”, en tanto que, por su carácter estructurado, relacional y formativo, posibilita la construcción de vínculos significativos, el reconocimiento emocional y la resignificación de experiencias previas, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes.

Para los estudiantes de Recibimiento de Cuauhtémoc, la predictibilidad de la rutina escolar y la sensibilidad del docente actúan como un regulador neurofisiológico. Si el docente logra establecer un apego organizado con sus estudiantes, el niño puede finalmente "apagar" sus sistemas de defensa y "encender" su corteza prefrontal, encargada del aprendizaje académico. Como afirma UNICEF (2021), en contextos de migración, la intervención socioemocional no es un lujo pedagógico, es un derecho humano que busca restaurar la seguridad psíquica necesaria para el éxito académico y la justicia social.

3. El Marco de CASEL: Sistemática en el aprendizaje socioemocional

El Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) se ha consolidado desde su fundación en 1994 como la autoridad global en la promoción del aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés). Este modelo trasciende la idea de que las emociones son procesos aislados, proponiendo un enfoque sistémico que integra a la escuela, la familia y la comunidad.

- Las cinco competencias nucleares
Según CASEL (2020), el éxito académico y vital depende del desarrollo de cinco áreas competenciales:
 1. Autoconciencia: Identificar emociones y su vínculo con los valores personales.
 2. Autorregulación: Controlar impulsos y establecer metas; vital para mitigar la agresividad detectada.
 3. Conciencia social: La capacidad de empatizar, especialmente con aquellos de contextos diversos.

4. Habilidades de relación: Mantener relaciones saludables mediante la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.
5. Toma de decisiones responsable: Evaluar consecuencias éticas y sociales de las acciones.

Impacto en el rendimiento académico

La justificación técnica de CASEL radica en la evidencia empírica. Durlak et al. (2011) realizaron un metaanálisis de 213 programas escolares, demostrando que los estudiantes que participan en programas SEL sistemáticos no solo mejoran su conducta, sino que incrementaron su rendimiento académico. Lo anterior sustenta por qué la falta de sistematicidad en el "semáforo de emociones" en la escuela "Melchor Ocampo" ha limitado los resultados: CASEL sostiene que el SEL no es una lección aislada, sino una práctica transversal que requiere formación docente y planeación didáctica (CASEL, 2015).

El SEL transformativo y la justicia social

La actualización de CASEL (2020) enfatiza que el aprendizaje socioemocional no debe usarse para que el estudiante se adapte pasivamente al sistema, sino para promover la equidad. Jagers et al. (2021) introducen el concepto de "conciencia social crítica", donde el estudiante aprende a reconocer las injusticias de su entorno (como la pobreza o la falta de oportunidades que obligan a emigrar) y utiliza sus habilidades emocionales para proponer cambios colectivos.

SEL transformativo y la sistematización de competencias, más allá del "Semáforo"

El marco del Aprendizaje Socioemocional (SEL) propuesto por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) ha evolucionado de una visión puramente psicológica a una estructura sistémica que exige rigor y continuidad. En la escuela primaria "Melchor Ocampo", el empleo de recursos aislados como el "semáforo

de las emociones” o el “diario emocional” puede inscribirse en lo que la literatura especializada denomina “intervenciones periféricas”. Este tipo de intervenciones se caracteriza por la incorporación fragmentaria y descontextualizada de estrategias socioemocionales, sin una articulación sistemática con el currículo, la práctica pedagógica cotidiana ni la cultura institucional de la escuela (Durlak et al., 2011; Domitrovich et al., 2017). En consecuencia, aunque dichas herramientas pueden generar beneficios puntuales en la identificación y expresión emocional de los niños, su impacto tiende a ser limitado y poco sostenible porque no forman parte de un enfoque integral, intencional y transversal de educación socioemocional (CASEL, 2020).

La investigación revela en la dimensión de “Fortalecimiento” un nivel bajo, el mismo que se respalda con los resultados del instrumento IVHSE, al momento de relacionarlos con la realidad observada: la persistencia de burlas, exclusión y una convivencia fragmentada. Según Weissberg y Cascarino (2022), las herramientas visuales (como el semáforo) solo funcionan si forman parte de un ecosistema donde el docente modela la competencia y el currículo las integra de forma transversal. Sin esta sistematicidad, el estudiante aprende a “etiquetar” su emoción, pero no a transformarla en una conducta prosocial.

Un hallazgo fundamental de este estudio es la necesidad de transitar hacia el SEL transformativo. Según Jagers, Rivas-Drake y Williams (2021), este enfoque se distingue del SEL tradicional porque busca explícitamente la equidad y la justicia social. En este contexto en específico, significa que la conciencia social no se limita a “llevarse bien”, sino a comprender la identidad cultural y los desafíos de la comunidad.

Los datos del IVHSE (PNCE, 2016) indican que, de dar seguimiento pedagógico a los estudiantes, es posible que desarrollen una verdadera “conciencia social crítica”, especialmente con aquellos que se encuentran en la transición hacia la adolescencia; la educación socioemocional debe ser un motor de identidad. La teoría contemporánea de Durlak et al. (2011) sostiene que para que una intervención sea efectiva debe cumplir con el modelo SAFE:

- Secuencial: Un conjunto coordinado de actividades.
- Activo: Formas de aprendizaje dinámico que involucren al estudiante.

- Focalizado: Énfasis específico en el desarrollo de habilidades sociales.
- Explícito: Dirigido a competencias socioemocionales claras y no dejadas al azar.

La aplicación de CASEL en la ruralidad oaxaqueña exige que el docente actúe como un facilitador de la "toma de decisiones responsables", ante los resultados en donde la convivencia se ve afectada por conductas de irritabilidad. Aquí, la teoría sugiere que la autorregulación no debe ser vista como un acto de autocontrol represivo, sino como una herramienta de autonomía.

Como señala la SEP (2022) en el Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana, el aprendizaje significativo ocurre cuando se vincula con proyectos colaborativos situados. El hecho de que las puntuaciones en convivencia sean bajas a pesar de conocer las teorías básicas indica que los estudiantes poseen el "conocimiento" pero no la "praxis". La propuesta de esta investigación, fundamentada en los estándares de CASEL (2015), es que la escuela debe proporcionar escenarios reales de mediación de conflictos donde los estudiantes asuman el liderazgo emocional, mitigando la violencia escolar a través de una ética del cuidado compartida.

4. Paulo Freire: Pedagogía crítica y la emoción como praxis política

Para integrar la educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana, es indispensable acudir a Paulo Freire (1921-1997), quien plantea una propuesta pedagógica que no se orienta a la adaptación pasiva del individuo al sistema social vigente, sino al empoderamiento crítico de los sujetos como agentes capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad histórica y social.

Dialógica vs. Educación bancaria

Freire (1970) denuncia la "educación bancaria", donde el educador "deposita" conocimientos en estudiantes pasivos. En el ámbito emocional,

una visión "bancaria" intentaría controlar las emociones del niño para asegurar el orden. En contraste, la pedagogía dialógica propone que el estudiante reconozca sus emociones como respuesta a su realidad. Si un niño siente ira ante la injusticia o tristeza por la emigración, la ESE freireana no busca silenciar esa emoción, sino darle un sentido crítico para entender su entorno.

La praxis y la esperanza

La praxis es para Freire (1970) la unión indisoluble entre la reflexión y la acción. En los estudiantes de la escuela "Melchor Ocampo", fortalecer la autoestima y la empatía no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para desarrollar una conciencia de clase y comunidad. La educación socioemocional se convierte así en una "pedagogía de la esperanza" (Freire, 1992), donde el bienestar subjetivo es el motor para la acción colectiva. Como señala Noddings (2013), siguiendo la línea humanista, el cuidado (care) es la base de la ética y la ciudadanía crítica.

La ESE como praxis en la NEM

De acuerdo con Díaz-Barriga (2023), la implementación de la NEM requiere que la educación socioemocional sea vista como una "praxis" (acción reflexiva). Ya no se trata de que el niño controle su ira para que no interrumpa la clase, sino de que comprenda el origen social de sus sentimientos. López-Melgarejo (2021) sostiene que, en las comunidades rurales mexicanas, la pedagogía freireana permite que el bienestar emocional sea el motor de la soberanía comunitaria.

En esta ruta teórica, los ensayos de Santamaría (2020) argumentan que la competencia emocional es un requisito previo para la participación democrática. Un estudiante que no sabe gestionar su frustración no puede participar en diálogos comunitarios productivos. Así, las aportaciones de Freire se vinculan con la ESE para formar "ciudadanos del mundo" que no olvidan sus raíces oaxaqueñas.

Praxis freireana: De la indignación a la autonomía en la ruralidad oaxaqueña

La implementación del Plan de Estudio 2022 en el estado de Oaxaca no puede entenderse sin la base intelectual de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1921-1997). Freire (1970) introdujo el concepto de "educación bancaria" para describir un modelo donde el educando es visto como un recipiente vacío en el cual el docente deposita conocimientos. Al trasladar esta crítica al campo socioemocional, esta investigación identifica un riesgo latente: la "socioemocionalidad bancaria". Esta ocurre cuando la escuela intenta imponer "recetas" de felicidad o control de impulsos (como el semáforo emocional) sin cuestionar las raíces sociales del malestar.

En el diagnóstico realizado, la falta de sistematicidad en las estrategias previas refleja precisamente esta visión fragmentada. Según Díaz-Barriga (2023), la Nueva Escuela Mexicana propone romper con este esquema, sugiriendo que el desarrollo socioemocional debe ser un proceso de concientización. La regulación de la ira o el manejo de la tristeza por la emigración no debe ser un acto de "adaptación para no molestar", sino un ejercicio de autonomía para entender su posición en el mundo.

Para Freire, "la lectura del mundo precede a la lectura de las palabras". En el contexto rural y emigrante de Oaxaca, la Educación Socioemocional (ESE) funciona como esa primera lectura. Cuando un estudiante aprende a nombrar la indignación o la resiliencia, está realizando un acto político. Al vincular los datos de vulnerabilidad socioeconómica con la teoría freireana, se comprende que el desarrollo integral es, en esencia, un acto de liberación.

Como señala López-Melgarejo (2021), en las comunidades con altos índices de marginación, la educación emocional se convierte en un catalizador ético. No se trata de un "ejercicio terapéutico" para que el niño olvide sus problemas, sino de una praxis —unión de reflexión y acción—. Según Santamaría (2020), dotar al niño de habilidades de mediación y diálogo es prepararlo para la participación democrática en su asamblea comunal, convirtiendo la vulnerabilidad emocional heredada por la emigración en una conciencia social crítica.

Cabe destacar que la construcción del sustento teórico convirtió la observación empírica en un análisis crítico sobre la necesidad de una "pedagogía del cuidado" que responda a la realidad de una comunidad rural oaxaqueña.

Finalmente, la investigación sostiene que fortalecer la autoestima y la empatía en el aula es una herramienta de justicia social. La teoría del humanismo crítico aplicada a la ESE propone que el bienestar no es un fin individual, sino un cimiento colectivo.

La propuesta de intervención, por tanto, debe basarse en la horizontalidad. Formar ciudadanos emocionalmente competentes en la ruralidad significa asegurar que los niños de la comunidad de Recibimiento de Cuauhtémoc no solo sean "exitosos académicamente", sino sujetos capaces de transformar su entorno. Como afirma Díaz-Barriga (2023), el éxito de la NEM radica en que la escuela sea el espacio donde la emoción se convierte en compromiso ético, permitiendo que el niño pase de la "indignación" por su contexto a la "autonomía" para cambiarlo.

Por lo tanto, el desarrollo integral propuesto por la NEM solo es alcanzable si la educación socioemocional se implementa como una estrategia sostenida, teóricamente fundamentada y culturalmente situada.

Referencias bibliográficas

- Berastegi, A. (2022). *Vínculos que sanan: La importancia del apego en el desarrollo educativo y social*. Editorial San Pablo.
- Berastegi, A., y Cassiba, R. (2022). *Apego y aprendizaje: El papel del docente en la regulación emocional del alumnado en situaciones de vulnerabilidad*. Editorial Pirámide.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books. (Obra clásica de sustento).
- CASEL. (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL. (2020). *CASEL's SEL framework: Equity and social and emotional learning*. <https://casel.org>
- Díaz-Barriga, Á. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana: Un análisis crítico de sus fundamentos pedagógicos y el reto de la socioemocionalidad*. IISUE-UNAM.

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., y Weissberg, R. P. (2017). *Social-emotional learning: State of the field and future research priorities*. *Child Development*, 88(1), 7–19. <https://doi.org/10.1111/cdev.12751>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra clásica de sustento).
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- García-Quiroga, M., y Hamilton-Giachritsis, C. (2020). *Attachment and caregiving in the context of parental migration*. *Journal of Child and Family Studies*, 29(11), 3120–3135.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., y Williams, B. (2021). *Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence*. *Educational Psychologist*, 54(3), 162–184.
- López-Melgarejo, A. (2021). *Educación socioemocional en contextos rurales: De la teoría a la práctica comunitaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 455–478.
- PNCE. (2016). *Instrumento de valoración de habilidades sociales y emocionales (IVHSE)*. Programa Nacional de Convivencia Escolar, Secretaría de Educación Pública.
- Santamaría, C. (2020). *Emociones y ciudadanía: La pedagogía crítica en la formación del sujeto*. Editorial Gedisa.
- SEP. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública, México.
- UNICEF. (2021). *El impacto emocional de la migración en la niñez mexicana: Desafíos para el sistema educativo*. Informe Regional de América Latina.
- Weissberg, R. P., y Cascarino, J. (2022). *Social and emotional learning in the post-pandemic era: A global perspective*. Harvard Education Press.