

**“LA RUTA DEL YO SOY”: UNA PRÁCTICA REFLEXIVA DE  
EDUCACIÓN EMOCIONAL INTERDISCIPLINARIA EN LA  
EMS**

**“THE PATH OF I AM”: A REFLECTIVE PRACTICE OF  
INTERDISCIPLINARY EMOTIONAL EDUCATION IN HIGH  
SCHOOL**

Rosa María Goreti Pérez Pech.

Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 169,  
Hecelchakán, Campeche, México.

[rosamaria.goreti@dgetaycm.sems.gob.mx](mailto:rosamaria.goreti@dgetaycm.sems.gob.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-7992-7869>

DOI: <https://doi.org/10.69986/QNZD8582>

Cómo citar: Pérez Pech, R. M. G. (2026). “La Ruta del Yo Soy”: una práctica reflexiva de Educación Emocional Interdisciplinaria en la EMS. En L. Góngora Carlo (Comp.), *Educación Media Superior y MCCEMS 2025. Formación Docente y Escuelas Normales* (1ª edición, pp. 51-74). Editorial Instituto Campechano. <https://doi.org/10.69986/QNZD8582>

## ***Resumen***

Este documento presenta los resultados de la implementación del taller “De cartografías emocionales y paisajes internos: La ruta del yo soy” en la asignatura Temas de Filosofía de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario rural (CBTA 169, Campeche). El taller forma parte de una propuesta educativa interdisciplinaria denominada pedagogía del cultivo interior, que articula psicocorporalidad, artes visuales y educación emocional para favorecer procesos de autoconocimiento y empatía en estudiantes de educación media superior. Desde un enfoque cualitativo de investigación acción, práctica reflexiva y autoetnografía crítica, se trabajó con cartografías de dimensiones personales y competencias emocionales, bitácoras estudiantiles y diarios docentes, seleccionándose cuatro casos nucleares mediante muestreo intencional de casos ricos en información (A, C, H, I). El análisis fenomenológico hermenéutico e iconográfico iconológico muestra procesos diferenciados de cultivo interior: autoconocimiento corporal y simbólico (A), reconocimiento de impulsividad y límites (C), elaboración visual de emociones, energía personal y recursos de cuidado (H), y toma de conciencia del daño y la empatía relacional (I). Se concluye que la pedagogía del cultivo interior concretiza en clave situada las orientaciones de la educación socioemocional de la Nueva Escuela Mexicana y del MCCEMS 2025, al colocar el cuerpo, la imagen y la reflexión en el centro del trabajo pedagógico, aunque persisten tensiones asociadas a la cultura de burla y desconfianza, a los límites de tiempo y a la necesidad de formación docente específica para sostener esta propuesta en la educación media superior.

**Palabras clave:** educación emocional, psicocorporalidad, artes visuales, educación media superior, investigación acción.

## ***Abstract***

This document presents the results of the implementation of the workshop “From Emotional Cartographies to Inner Landscapes: The Path of I Am” in the Philosophy Topics course at a rural Agricultural Technological High School (CBTA 169, Campeche). The workshop is part of an interdisciplinary educational proposal called the pedagogy of inner cultivation, which integrates psychophysical awareness, visual arts, and emotional education to foster self-knowledge and empathy in high school students. Using a qualitative approach of action research, reflective practice, and critical autoethnography, the study employed cartographies of personal dimensions and emotional competencies, student logs, and teacher journals. Four core cases were selected through purposive sampling of information-rich cases (A, C, H, I). The hermeneutic phenomenological and iconographic-iconological analysis reveals

distinct processes of inner cultivation: bodily and symbolic self-knowledge (A), recognition of impulsivity and boundaries (C), visual elaboration of emotions, personal energy, and care resources (H), and awareness of harm and relational empathy (I). It is concluded that the pedagogy of inner cultivation, situated within the context of the socio-emotional education guidelines of the New Mexican School and the MCCEMS 2025, places the body, image, and reflection at the center of pedagogical work. However, tensions persist related to a culture of ridicule and mistrust, time constraints, and the need for specific teacher training to sustain this approach in upper secondary education.

**Keywords:** *emotional education, psychocorporality, visual arts, upper secondary education, action research.*

## **Introducción**

En el bachillerato tecnológico mexicano, la formación socioemocional ha sido impulsada en los últimos años por programas institucionales y el currículo oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como Construye T (SEP, 2021; SEP y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014), el Modelo Educativo “Aprendizajes Clave” 2017 (SEP, 2017) y, más recientemente, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2025). Estos dispositivos proponen desarrollar habilidades o recursos socioemocionales mediante talleres, tutoría y acompañamiento de trayectorias, pero en la práctica tienden a privilegiar abordajes principalmente cognitivos y verbales, con menor énfasis en un trabajo sistemático que integre de forma equitativa cuerpo, emociones, pensamiento, creatividad y espiritualidad. Esta tensión abre la pregunta por experiencias pedagógicas que concreten las orientaciones de la NEM y del MCCEMS 2025 desde una perspectiva situada e interdisciplinaria en la EMS.

En este contexto, la investigación que aquí se presenta se pregunta cómo vincular las artes visuales y la psicocorporalidad para la educación emocional en la educación media superior, específicamente en un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA 169, Campeche), cuyo contexto sociodemográfico indica que al menos el 40 % de la población se encuentra en vulnerabilidad por pobreza y un promedio del 22 % con carencias sociales (Secretaría de Economía y Datawheel, 2020), lo cual implica que las y los estudiantes que llegan a este bachillerato viven en condiciones de riesgo (embarazo adolescente, consumo de sustancias adictivas, violencia familiar, por mencionar las más recurrentes).

Por otro lado, el contexto escolar es un entorno caracterizado por conductas de agresividad cotidiana, chismes, desconfianza y experiencias de ansiedad e inseguridad (que algunos alumnos han manifestado tanto en los espacios de Orientación Educativa, como

en cuestionarios aplicados por docentes y/o tutores); entorno, donde al mismo tiempo emergen deseos de cambio, búsqueda de pertenencia y necesidad de espacios seguros para la expresión, esto permite cuestionar: ¿Cómo es que se puede desarrollar la potencialidad de las personas? ¿Cómo desde una pedagogía emocional interdisciplinaria se puede fomentar el crecimiento integral de los jóvenes estudiantes? Es decir, ¿cómo desarrollar una propuesta de educación emocional a partir de un enfoque interdisciplinario que considere los procesos formativos en artes visuales y la psicocorporalidad para cultivar un desenvolvimiento integral del alumnado?

Así, buscando la respuesta a estas y a otras preguntas, desde 2018 la autora de esta ponencia ha realizado diversas experiencias formativas que vinculan psicología, artes y educación emocional en distintos contextos: talleres de educación socioemocional con estudiantes de bachillerato, cursos en escuelas normales y seminarios para docentes de casas de cultura y aunque en cada uno de estos los objetivos, modalidades y perfiles de participantes han variado, se mantiene un hilo conductor: favorecer autoconocimiento, conciencia corporal y reflexión emocional mediante ejercicios plásticos, cartografías internas, dinámicas corporales y escritura de bitácoras. Estos antecedentes constituyen el laboratorio desde el cual fue germinando la actual Propuesta Educativa Interdisciplinaria (PEI) “Pedagogía del cultivo interior”, la cual se propone como un enfoque que atiende el desarrollo de competencias emocionales a través de dispositivos que articulan cuerpo, expresión creativa y reflexión, más allá de programas externos o actividades aisladas para la educación emocional en la EMS.

En el CBTA 169, las primeras actividades con grupos de bachillerato tecnológico permitieron observar dificultades importantes para nombrar emociones, resistencias a la expresión creativa (“no sé dibujar”), así como dinámicas de burla y descalificación entre pares frente a quienes se implicaban más en las actividades. Al mismo tiempo, se registraron producciones gráficas y narrativas que evidenciaban un potencial significativo para el trabajo de interioridad cuando se generaban condiciones mínimas de confianza y contención. Estos hallazgos impulsaron el diseño de una PEI más estructurada, que en el ciclo agosto 2024–enero 2025 (ciclo 2) se ensayó por primera vez de forma sistemática y que en el semestre febrero–julio 2025 (ciclo 3) se consolidó mediante el taller “De cartografías emocionales y paisajes internos: La ruta del yo soy”.

Es importante mencionar que la PEI se inscribe en un enfoque cualitativo de investigación-acción y práctica reflexiva, en el que la docente-investigadora asume una posición autoetnográfica crítica: su trayectoria como psicóloga, artista visual y educadora no solo da origen al proyecto, sino que también se vuelve objeto de análisis a través de ensayos autobiográficos y diarios docentes. De este modo el presente texto pretende mostrar la reflexión en

torno a los resultados del ciclo 3, en particular en el análisis en profundidad de cuatro casos estudiantiles y en las implicaciones educativas de esta experiencia para la EMS rural tecnológica cuyo objetivo fue aplicar la propuesta educativa, para observar la práctica pedagógica en torno a la interdisciplinariedad de las artes visuales y la psicocorporalidad para el fomento de las competencias emocionales (autoconocimiento y empatía). Ciclo escolar 2024-2025.

## ***Marco Teórico***

El eje conceptual de la propuesta es el autoconocimiento como competencia emocional fundamental, en diálogo con los planteamientos del modelo de educación emocional planteados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015, 2017, 2021), así como con los modelos de competencias emocionales de Rafael Bisquerra (Bisquerra Alzina, 2005, 2009; Bisquerra Alzina y Hernández Paniello, 2017; Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo, 2021) y Juan Casassus (Casassus, 2007, 2017, 2019). Estos marcos coinciden en destacar la importancia de reconocer las propias emociones, pensamientos, fortalezas y límites como base para otras competencias, entre ellas la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración, que resultan esenciales para la vida personal y comunitaria en contextos complejos. La PEI retoma estos aportes, pero los rearticula desde una mirada que insiste en que el autoconocimiento no puede reducirse a un ejercicio puramente cognitivo o verbal, sino que implica necesariamente al cuerpo, la sensibilidad, la creatividad y la búsqueda de sentido (Eisner, 1998, 2004; Fernández de la Vega González, 2018; García Morales, 2012; Lowen, 1975) y en palabras de Zapirain Iturraran (2014) “así, la educación, se convierte en una praxis liberadora y en libertad, lo cual conduce obviamente a una dinámica creativa y creadora” (p. 33).

Desde esta perspectiva, se proponen cinco dimensiones de la persona: corporal, emocional, mental, creativa y espiritual, entendidas como planos interrelacionados de la experiencia que se hacen visibles en la vida cotidiana de las y los estudiantes. El cuerpo se concibe como primer mediador del mundo y soporte de la memoria afectiva; la dimensión emocional abarca la vivencia y expresión de sentimientos; la mental remite a procesos de pensamiento y creencias; la creativa se vincula con la capacidad de imaginar, simbolizar y producir formas nuevas; y la espiritual se relaciona con la búsqueda de sentido, trascendencia y conexión consigo, con las otras personas y con lo que cada quien considera sagrado. Esta configuración dialoga con marcos de educación emocional e interioridad, pero enfatiza un enfoque experiencial y simbólico que da lugar a lo corporal y a lo espiritual en el espacio escolar.

La psicocorporalidad y las artes visuales se constituyen así

en vías privilegiadas para el desarrollo del autoconocimiento y la empatía en estudiantes de bachillerato tecnológico. Las cartografías emocionales, los dibujos de dimensiones personales, los ejercicios sensoriales con ojos vendados y la escritura de bitácoras creativas funcionan como dispositivos que permiten observar los paisajes internos, hacer conscientes sensaciones y tensiones corporales, y construir metáforas visuales sobre la propia historia. En coherencia con ello, la pedagogía del cultivo interior busca aflojar lo que Lowen denominó la “coraza” corporal y emocional (Lowen, 1985), generando espacios de vulnerabilidad compartida donde sea posible experimentar otras formas de relación consigo y con el grupo.

Este marco teórico se articula con el campo de la investigación cualitativa en educación, particularmente con la investigación-acción, la práctica reflexiva y la autoetnografía crítica como caminos para comprender y transformar la práctica docente (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014; Ellis et ál., 2019; Porlan y Martín, 1996). En el ciclo 3, estas perspectivas se concretan en un trabajo sistemático con cartografías, bitácoras estudiantiles y diarios docentes, y en la selección intencional de cuatro casos nucleares (A, C, H, I) como “casos ricos en información” que permiten examinar en profundidad procesos de autoconocimiento corporal, experiencia psicocorporal y límites, simbolismo visual desde una mirada femenina y emergencia de empatía relacional en el aula.

Así, bajo esta mirada interdisciplinaria, es pertinente mencionar que en este trabajo se entiende por pedagogía del cultivo interior un enfoque educativo interdisciplinario que pone en el centro la vida interna del estudiantado —sus sensaciones corporales, emociones, pensamientos, imaginarios y búsquedas de sentido— y la trabaja mediante experiencias psicocorporales, artísticas y reflexivas sistemáticas. Esta pedagogía articula cinco dimensiones de la persona (corporal, emocional, mental, creativa y espiritual) a través de dispositivos como cartografías emocionales, ejercicios sensoriales y bitácoras creativas, con el propósito de favorecer el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía en diversos contextos.

En ese sentido, la pedagogía del cultivo interior (Figura 1) dialoga con las propuestas de educación socioemocional de la Nueva Escuela Mexicana y del MCCEMS 2025, así como con las pedagogías de la interioridad de tradición ignaciana y cristiana, pero se diferencia de ellas en dos aspectos clave: a) su anclaje en la psicocorporalidad (inspirada, entre otros, en la bioenergética y en la noción de “coraza” corporal y emocional) así como en las artes visuales como vías principales de acceso a la interioridad; y b) su configuración como investigación-acción autoetnográfica en el bachillerato tecnológico, donde la docente-investigadora pone en juego su propia trayectoria como psicóloga, artista y educadora para co-diseñar experiencias con el estudiantado.

**Figura 1**  
*Propuesta Educativa Interdisciplinaria*



## ***Método***

El estudio se inscribe en la investigación cualitativa en educación, entendida como un enfoque que busca comprender la experiencia de los sujetos en su contexto y generar transformaciones en la práctica (Bisquerra Alzina et ál., 2019). Se adopta la investigación-acción como estrategia central: la docente-investigadora diseña, implementa, observa y reajusta la Propuesta Educativa Interdisciplinaria (PEI) en el bachillerato tecnológico agropecuario, con ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que permiten mejorar la intervención y producir conocimiento sobre ella (Latorre-Beltrán, 2005). Esta investigación-acción se apoya en la práctica reflexiva sistemática (diarios docentes, evaluaciones intermedias, reformulaciones de contenidos) y en la autoetnografía crítica, que convierte la propia trayectoria y vivencias de la docente en fuente de análisis para reconstruir su práctica (Domingo Roget, 2021; Ellis et ál., 2019; Gonzalez Lloret, 2013).

Como se mencionó en la introducción, el proceso de

desarrollo de la PEI, ha sucedido en diversos ciclos reflexivos, en este texto solamente se incluirá lo concerniente al ciclo 3, que fue desarrollado en el semestre febrero–julio 2025, el escenario principal fue la asignatura Temas de Filosofía con los grupos de las carreras Técnico en Ofimática, Técnico Agropecuario y Técnico en Apicultura del CBTA 169, donde se desarrolló el taller “De cartografías emocionales y paisajes internos: La ruta del yo soy”. La población de estudio incluye tanto a la docente-investigadora como a las y los estudiantes participantes; sin embargo, para el análisis en profundidad se seleccionan casos nucleares que permiten observar con mayor detalle los procesos de autoconocimiento y empatía.

### ***Producción de información en el ciclo 3***

La producción de información se organizó en torno a tres tipos de materiales:

- *Producciones de estudiantes:*

- o Cartografías de dimensiones personales (cuerpo, emociones, mente, creatividad, espiritualidad) y de competencias emocionales.

- o Bitácoras escritas sobre las sesiones (experiencias corporales, reflexiones, recuerdos, proyecciones de futuro).

- o En algunos casos, audios donde relatan o amplían lo trabajado en clase.

- *Registros de la docente-investigadora:*

- o Diarios docentes del ciclo 3, con descripciones de las sesiones, notas sobre la dinámica grupal, resistencias, avances y ajustes metodológicos.

- o Reflexiones analíticas en las que se evalúan los contenidos de la PEI, la pertinencia de las actividades psicocorporales y artísticas, y las implicaciones éticas y afectivas de las intervenciones.

- *Marco de categorías y criterios de análisis:*

- o La PEI define previamente categorías relacionadas con dimensiones de la persona (corporal, emocional, mental, creativa, espiritual), competencias emocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, colaboración) e intervención docente (planificación, estrategias, evaluación, implicación del alumnado).

- o Estas categorías orientan el diseño de actividades y funcionan como lentes analíticos para interpretar las producciones y registros.

### ***Muestreo intencional y casos nucleares***

Dado el carácter cualitativo del estudio y el interés por comprender procesos de cambio más que generalizar estadísticamente, se optó por un muestreo intencional de casos ricos en información. Desde esta lógica, se seleccionaron cuatro estudiantes (dos hombres y dos mujeres) cuyas producciones combinan cartografías, bitácoras y/o audios, y que permiten observar distintas facetas del fenómeno estudiado:

- Caso A: destaca por el trabajo de autoconocimiento corporal y la aceptación de su propio cuerpo, articulando de manera explícita las dimensiones personales en su cartografía y en sus escritos.

- Caso C: permite analizar la experiencia psicocorporal, los límites y la autorregulación emocional en el contexto de ejercicios corporales guiados y de la interacción con la docente.

- Caso H: ofrece un ejemplo significativo de simbolismo visual y perspectiva femenina en la representación del cuerpo y de las experiencias emocionales a través del dibujo.

- Caso I: aporta narrativas sobre la toma de conciencia del daño a otras personas, la culpa y la emergencia de la empatía relacional.

La selección de estos casos se basa en su capacidad para iluminar dimensiones clave del autoconocimiento y la empatía en el marco de la pedagogía del cultivo interior, más que en criterios de representatividad numérica.

### ***Estrategia de análisis***

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un enfoque fenomenológico-hermenéutico, orientado a describir e interpretar la experiencia vivida por las y los estudiantes y por la docente en el contexto del taller. En una primera fase se realizó una lectura abierta de cartografías, bitácoras y diarios docentes, identificando unidades de sentido relacionadas con las dimensiones personales, las competencias emocionales y las formas de intervención. Posteriormente se procedió a una codificación más focalizada, en diálogo con las categorías de análisis previamente definidas en la PEI, buscando recurrencias, tensiones y transformaciones a lo largo del ciclo 3.

La triangulación se efectuó en tres niveles:

1. Entre fuentes: producciones estudiantiles (cartografías, bitácoras, audios) y registros de la docente (diarios, reflexiones).

2. Entre momentos: comparando percepciones y expresiones de los estudiantes al inicio del taller (diagnóstico de dimensiones personales y competencias emocionales) y en momentos posteriores, tras las actividades psicocorporales y artísticas.

3. Entre marcos conceptuales y práctica: contrastando los hallazgos con los modelos de competencias emocionales (SEP, Bisquerra, Casassus), con la noción de dimensiones personales y con la pedagogía del cultivo interior como horizonte teórico.

Finalmente, la autoetnografía crítica se incorporó al análisis mediante la lectura sistemática de los diarios docentes y ensayos autobiográficos, no solo como contexto, sino como datos que muestran cómo la experiencia del taller transforma también la comprensión que la docente tiene de su propio cuerpo, emociones y práctica. Esta articulación entre investigación-acción, práctica reflexiva y autoetnografía permite comprender la pedagogía del cultivo interior como un proceso de co-transformación entre estudiantes y docente en el aula (Fernández-Narváez y Barrera-Quiroga, 2025).

## **Resultados**

Los resultados que se presentan a continuación se centran en la implementación del taller “De cartografías emocionales y paisajes internos: La ruta del yo soy” durante el ciclo febrero–julio 2025 en la asignatura Temas de Filosofía del CBTA 169, con estudiantes de las carreras técnicas en Ofimática, Agropecuario y Apicultura. El taller se diseñó para explorar el autoconocimiento y la empatía a través de dispositivos psicocorporales y artísticos, generando como corpus principal cartografías de dimensiones personales y competencias emocionales, bitácoras estudiantiles y diarios docentes. A partir de este conjunto, se seleccionaron cuatro casos nucleares (A, C, H, I) mediante muestreo intencional de casos ricos en información, que permiten analizar en profundidad distintos modos de cultivo interior en el aula.

El diagnóstico inicial de los grupos mostró baja conciencia corporal y emocional, resistencias explícitas a la expresión creativa (“no sé dibujar”, “me da pena”), y dinámicas de burla y desconfianza cuando algún compañero se implicaba más en las actividades. Estas condiciones se entrelazaban con relatos de agresividad cotidiana y conflictos relacionales, así como con referencias a cansancio, ansiedad e inseguridad en las bitácoras.

A lo largo del taller “Ruta del yo soy” se observaron transformaciones progresivas: aumentó la participación en ejercicios psicocorporales, se amplió el uso de color y de metáforas gráficas en las cartografías, y las bitácoras fueron incorporando descripciones más detalladas de sensaciones corporales, emociones, recuerdos y proyectos personales. En varias producciones, las y los estudiantes nombraron explícitamente las cinco dimensiones personales (corporal, emocional, mental, creativa, espiritual), organizando su experiencia en mapas que articulan cuerpo, afectividad, pensamiento, creatividad y espiritualidad, lo que indica una comprensión más integral de sí mismos. Si bien persistieron resistencias y tensiones en la convivencia, el taller permitió abrir espacios de vulnerabilidad compartida y de reflexión sobre el propio modo de estar en el cuerpo y en el grupo.

### **Casos nucleares**

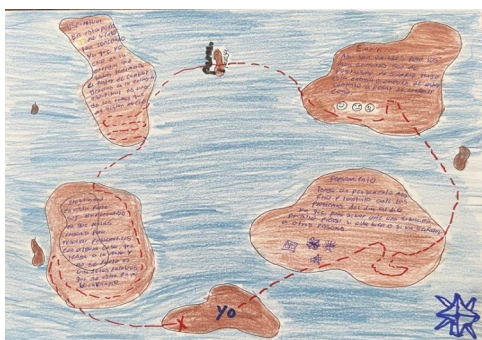
*Caso A – Autoconocimiento corporal y cartografía de las dimensiones personales:*

En el Caso A (Figura 2), la cartografía de dimensiones personales organiza el “yo” en zonas diferenciadas (arriba, centro, abajo) sobre un fondo azul que funciona como mar, del cual emergen distintas islas nombradas como espiritualidad, emociones, creatividad, pensamiento y el propio “yo”. En la isla central se inscribe “yo”, y desde ella parten y regresan líneas rojas que parecen marcar una ruta de ida y vuelta entre las distintas dimensiones, mientras las anotaciones describen cómo se vive cada ámbito (conexión con una energía espiritual, predominio de emociones positivas, creatividad para resolver problemas, pensamiento frío y tranquilo

que considera el impacto en otros). En sus bitácoras, el estudiante afirma que la experiencia es fuente de conocimiento, reconoce al cuerpo como primer mediador del mundo y declara que acepta y quiere su cuerpo tal como es.

**Figura 2**

*Dimensiones personales*



Una lectura iconográfica–iconológica, articulada con el enfoque fenomenológico– hermenéutico, permite leer el mar como un trasfondo de mundo interno del que emergen las “islas” de sí que el estudiante puede observar y nombrar. La ruta en rojo entre la isla “yo” y las demás sugiere un camino de ida y vuelta en el proceso de mirarse a sí mismo, una primera representación gráfica del cultivo interior que el taller propone. Fenomenológicamente, este caso muestra un autoconocimiento corporal y simbólico relativamente integrado: el estudiante articula cuerpo, emoción, pensamiento, creatividad y espiritualidad en una narrativa de sí que incluye experiencia, capacidad de cambio, cuidado de sí y consideración de los otros. En términos de competencias emocionales, se observan autoconocimiento, cierta autorregulación (pensar antes de actuar) y una empatía incipiente, situadas en un contexto grupal donde la burla y la desconfianza siguen presentes. Desde la interdisciplina, la cartografía funciona como nodo donde convergen psicología (exploración de emociones y experiencias), artes visuales (metáforas espaciales, color, composición) y educación (consignas, secuencias y discusión en el aula).

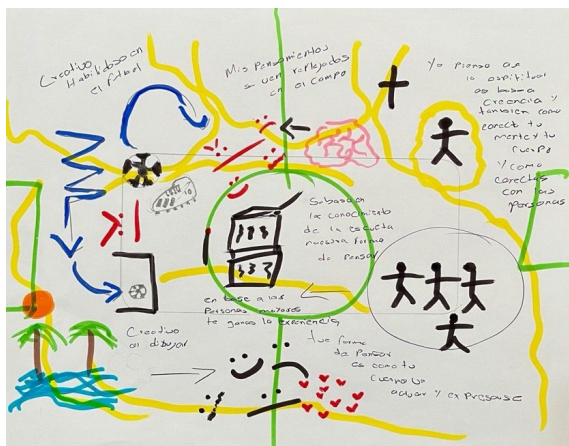
### *Caso C – Experiencia psicocorporal, límites y autorregulación*

El Caso C reúne cartografías de dimensiones personales y competencias emocionales, bitácoras y fragmentos de interacción en clase que ponen en primer plano la dificultad del estudiante para “saber qué hacer” ante ciertas consignas y su tendencia a la impulsividad. En los registros se observa cómo pregunta qué significa “autorregulación” y cómo puede representarla en su cartografía, mientras la docente ofrece ejemplos vinculados a no dejarse arrastrar por las emociones, decidir por sí mismo y ponerse en el lugar del otro, orientando la actividad hacia la exploración

de límites internos y relacionales. Su cartografía de dimensiones personales (Figura 3) incluye motivos como una cancha de fútbol, un libro central y líneas que ordenan el espacio, lo que sugiere una articulación entre juego, escuela y vínculos con los otros.

**Figura 3**

*Caso C. Cartografía de Dimensiones personales*



Las bitácoras y anotaciones docentes describen a un joven participativo que se muestra “duro” hacia afuera, pero que se desanima cuando algo no le sale como espera y teme ser juzgado por sus compañeros al exponer su trabajo. Durante la explicación de su cartografía se registra nerviosismo y vergüenza, que la docente interpreta como parte de un proceso de vulnerabilidad y de inseguridad en sí mismo, más que como simple desinterés. En este contexto, las consignas sobre autoconocimiento, autorregulación, empatía, autonomía y colaboración —escritas en su libreta y trasladadas al mapa— convierten la cartografía en un espacio para reconocer rasgos como impulsividad, explosividad, necesidad de límites y capacidad de liderazgo.

Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, el Caso C muestra la tensión entre una autoimagen de fuerza (“hago lo que me propongo sin importar los demás”) y la dificultad para sostener la exposición pública de sus emociones y fragilidades. La experiencia psicocorporal del taller —trabajo con el cuerpo, traducción de competencias emocionales en imágenes, diálogo sobre impulsos y límites— abre un campo para reconocer zonas de desborde y para ensayar formas incipientes de autorregulación en la interacción con el grupo. Sin patologizar, se puede interpretar que la pedagogía del cultivo interior ofrece a este estudiante un lugar para nombrar su propia explosividad, explorar la necesidad de límites y construir una narrativa de sí que integra cuerpo, emoción y decisión en la convivencia cotidiana. Aquí, el nodo interdisciplinario se sitúa en la

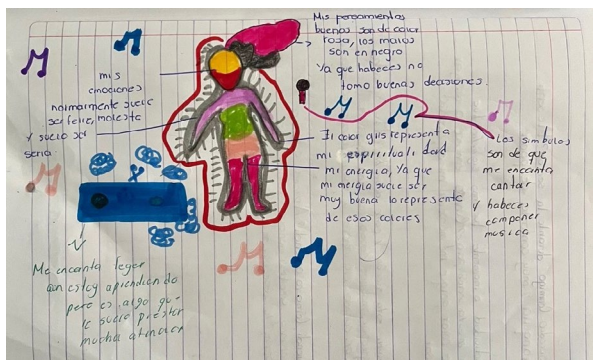
intersección entre psicología (impulsividad, límites), artes visuales (representación gráfica de competencias) y educación (andamiaje docente, clima de aula, evaluación formativa).

#### *Caso H – Simbolismo visual y perspectiva situada*

En el Caso H, las cartografías y producciones visuales se caracterizan por un uso detallado de símbolos, colores y elementos cotidianos en la representación del cuerpo y del entorno. Las anotaciones que acompañan las imágenes muestran una organización de su experiencia en torno a emociones, pensamientos, energía espiritual y actividades significativas como el canto y el tejido. La estudiante se describe como alguien que suele ser feliz, que también llega a molestarse y que “suele” ser seria; entiende la espiritualidad como su propia energía, a la que atribuye diversos colores porque la percibe “muy buena”, y señala que el canto y el tejido son actividades que le encantan y a las que presta mucha atención. Visualmente, la cartografía articula estos elementos en un paisaje interno donde el cuerpo y el entorno se convierten en soporte para representar estados emocionales, energía y prácticas cotidianas que la sostienen (Figura 4).

Desde una lectura fenomenológico-hermenéutica, la producción de H muestra un proceso de autoconocimiento en el que se integran emociones, rasgos de carácter y recursos simbólicos y prácticos para cuidarse. En el aspecto emocional, no enfatiza un estado de ánimo particular, sino una combinación de alegría, enojo y seriedad, junto con la conciencia de una energía propia que se experimenta como positiva y que se materializa en colores, canto y tejido como formas de presencia en el mundo. En términos de competencias emocionales, se vislumbran dimensiones de autoconocimiento (reconocimiento de su modo habitual de sentir y de ser) y de empatía incipiente, en la medida en que identifica cómo su energía y su toma de decisiones pueden influir en la relación con su entorno inmediato. Desde la perspectiva interdisciplinaria, el Caso H funciona como un nodo donde psicología (conciencia de emociones, energía personal y reconocimiento de sus pensamientos en la toma de decisiones), artes visuales (metáforas cromáticas y compositivas) y educación (consignas y reflexión guiada) se articulan para favorecer la construcción de un sentido de sí con mayor conciencia.

**Figura 4**  
**Caso H. Cartografía corporal**



#### **Caso I – Conciencia del daño y empatía relacional**

En el Caso I, las bitácoras y/o audios recogen narraciones sobre conflictos interpersonales, situaciones en las que la estudiante reconoce haber causado daño a otras personas y procesos de reflexión posterior. Estas narrativas se acompañan de referencias a sensaciones corporales (tensión, malestar, culpa) y a cambios en la forma de relacionarse con sus compañeros, lo que sitúa la experiencia en un plano de conciencia encarnada del vínculo. A diferencia de otros casos, aquí la dimensión central no es la autoaceptación corporal sino la toma de responsabilidad por las propias acciones y la búsqueda de reparación en la relación con los demás (Figura 5).

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico, el Caso I muestra la emergencia de una empatía relacional que no se basa solo en “ponerse en el lugar del otro” de forma abstracta, sino en reconocer el peso del daño causado y en sentirlo en el propio cuerpo. La articulación entre relato, sensaciones corporales y decisiones posteriores permite ver cómo el taller crea un espacio para nombrar experiencias de conflicto y explorar alternativas de vínculo más respetuosas. En términos de la pedagogía del cultivo interior, este caso evidencia la posibilidad de trabajar la responsabilidad y la empatía desde dispositivos que combinan escritura reflexiva, escucha y acompañamiento pedagógico, sin recurrir a etiquetas morales simplificadoras.

**Figura 5**  
*Caso H. Paisaje interior*



**Tabla 1**  
*Síntesis de los cuatro casos nucleares*

| Caso | Materiales principales                                                                                                                                                                     | Foco psicocorporal/ visual                                                                                                                                                 | Núcleo socioemocional                                                                                                                                                                 | Nodo interdisciplinario destacado                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A    | Cartografía de dimensiones personales (mar, islas, rutas en rojo); bitácoras sobre diagnóstico corporal y experiencia de taller.                                                           | Cuerpo como territorio situado en un "mar" interno; islas que representan espiritualidad, emociones, creatividad, pensamiento y "yo", conectadas por rutas.                | Autoconocimiento corporal y simbólico relativamente integrado; aceptación del propio cuerpo; reconocimiento de recursos internos y consideración del impacto en otros.                | Cruce entre psicología (experiencia, emociones, cuidado de sí), artes visuales (metáfora del mar y las islas) y educación (consignas y discusión en Temas de Filosofía).                                                                                                             |
| C    | Cartografías de dimensiones personales y competencias emocionales; bitácoras; fragmentos de diálogo en clase sobre autorregulación y empatía.                                              | Trabajo con el cuerpo y las emociones en clave de límites e impulsividad; representación gráfica de competencias (cancha de fútbol, libros, organización espacial).        | Tensión entre autoimagen de fuerza y dificultad para exponerse; reconocimiento incipiente de impulsividad, necesidad de límites y posibilidades de autorregulación en la convivencia. | Intersección entre psicología (impulsos, límites), artes visuales (mapa de competencias) y educación (andamiaje docente y clima de aula) como espacio de ensayo de nuevas formas de autorregulación.                                                                                 |
| H    | Cartografías y dibujos con uso detallado de símbolos, colores y elementos cotidianos; anotaciones sobre emociones, energía personal y actividades significativas como el canto y el tejido | Simbolismo visual para representar cuerpo y entorno como cartografía interna; combinación de emociones, energía espiritual y prácticas que la sostienen en su vida diaria. | Elaboración de experiencias en las que integra alegría, enojo, seriedad y la percepción de una energía "muy buena", junto con recursos simbólicos y prácticos para cuidarse.          | Nodo donde psicología (conciencia de emociones, energía personal y toma de decisiones), artes visuales (metáforas cromáticas y compositivas) y educación (dispositivo cartográfico y reflexión guiada) permiten trabajar autoconocimiento y cuidado de sí sin discursos moralizantes |
| I    | Bitácoras y/o audios que narran conflictos interpersonales, daño causado a otros, sensaciones corporales asociadas (tensión, culpa) y cambios en el trato.                                 | Relato encarnado del vínculo: el cuerpo como lugar donde se siente el daño y la culpa; narración como "cartografía" temporal de la relación con los otros.                 | Toma de conciencia del daño a otras personas; emergencia de empatía relacional y responsabilidad; búsqueda de formas de reparación en la convivencia.                                 | Cruce entre psicología (conciencia del daño, culpa, reparación), artes del relato (configuración narrativa de la experiencia) y educación (espacio pedagógico para hablar del conflicto y ensayar alternativas).                                                                     |

En conjunto, los cuatro casos nucleares muestran que, en el marco del taller “Ruta del yo soy”, las cartografías, las bitácoras y los ejercicios psicocorporales se convierten en dispositivos privilegiados para hacer visible la vida interna del estudiantado. A partir de estas producciones, se observan procesos diferenciados de cultivo interior: desde el autoconocimiento corporal y simbólico (Caso A), el reconocimiento de impulsividad y límites (Caso C), la elaboración visual de emociones, energía personal y recursos de cuidado (Caso H), hasta la toma de conciencia del daño y la empatía relacional (Caso I). Aunque el corpus analizado es acotado, estos casos muestran que el trabajo con cuerpo, imagen y palabra permite desplegar competencias emocionales como autoconocimiento, autorregulación y empatía en una clave situada y cualitativa, pero sobre todo: “vívda”... más allá de aproximaciones meramente declarativas o cognitivistas.

Estos resultados también evidencian que la pedagogía del cultivo interior opera como un enfoque interdisciplinario en el que psicología, artes visuales y educación se entrelazan en nodos concretos de práctica: el cuerpo como territorio de experiencia, la cartografía emocional como mapa de sí y la bitácora como espacio de reflexión narrativa. En el contexto del CBTA 169, atravesado por dinámicas de agresividad y desconfianza, estas experiencias abren grietas en la “coraza” emocional del grupo y generan condiciones para formas de relación más sensibles y responsables, sin eliminar totalmente las tensiones pero mostrando caminos posibles de transformación.

## ***Discusión***

Los resultados del ciclo 3 muestran que el taller “Ruta del yo soy” posibilita procesos de autoconocimiento y empatía que se establecen en el cuerpo, se simbolizan en imágenes y se elaboran en narraciones, más allá de ejercicios meramente declarativos sobre “cómo me siento”. En los cuatro casos nucleares se observan movimientos concretos: un estudiante que organiza su mundo interno como mar e islas y afirma la aceptación de su cuerpo (A), otro que empieza a nombrar su impulsividad y necesidad de límites (C), una estudiante que convierte emociones, energía y actividades de cuidado en cartografía interior (H) y otra que reconoce el daño causado y busca reparar vínculos (I). Estas trayectorias singulares sugieren que la pedagogía del cultivo interior puede operar como un dispositivo efectivo para el desarrollo de competencias emocionales en la EMS rural tecnológica agropecuaria, en diálogo pero también en contraste con los programas socioemocionales oficiales.

Al mismo tiempo, los datos ponen de relieve tensiones importantes: la persistencia de dinámicas de burla y desconfianza, la dificultad para sostener espacios de vulnerabilidad en el aula y los límites de una intervención situada en un solo semestre. La lectura triangulada de producciones estudiantiles, diarios docentes

y categorías analíticas plantea preguntas sobre la sostenibilidad de estos procesos, la formación docente necesaria para sostenerlos y la forma en que la NEM y el MCCEMS 2025 conciben —o descuidan— la dimensión corporal y espiritual en la educación socioemocional, para ello la discusión se irá desarrollando en cada una de estas temáticas:

### ***A. Educación socioemocional y competencias emocionales***

Los cuatro casos nucleares permiten observar cómo las competencias emocionales formuladas en los Aprendizajes Clave (SEP, 2017), así como en los modelos de Bisquerra y Casassus (Bisquerra, 2005; Casassus, 2017), se manifiestan de forma vivencial y situada en el contexto de un bachillerato tecnológico rural. En el Caso A, el autoconocimiento aparece en la capacidad de nombrar dimensiones de sí mismo (cuerpo, emociones, creatividad, pensamiento, espiritualidad) y de aceptar su propio cuerpo, mientras que la autorregulación se vislumbra en la decisión de “pensar antes de actuar” considerando el impacto en otros; en los términos de estos autores, se trata de una combinación de conciencia de sí, gestión emocional y apertura a la alteridad (SEP, 2017; Casassus, 2017). En el Caso C, la explicitación de la impulsividad, la búsqueda de límites y las dificultades para sostener la exposición emocional muestran un trabajo incipiente de autorregulación y autonomía, facilitado por las consignas que invitan a representar gráficamente competencias como autoconocimiento, autorregulación y empatía (SEP, 2017)

Los casos H e I amplían este panorama al mostrar cómo la empatía y la dimensión relacional de las competencias emocionales se construyen en clave simbólica y narrativa. En H, la elaboración visual de refugios, fronteras y paisajes internos da cuenta de un proceso de autoconocimiento que incluye vulnerabilidad y agencia, y que puede vincularse con la “conciencia de sí” y la “conciencia social” presentes en los marcos de educación socioemocional (Bisquerra, 2005; Casassus, 2017). En I, la toma de conciencia del daño causado a otros, las sensaciones corporales asociadas (tensión, culpa) y la búsqueda de reparación manifiestan una empatía relacional que va más allá de la definición cognitiva de ponerse en el lugar del otro, acercándose a una comprensión fenomenológica de la responsabilidad hacia el vínculo (Reichert, 2017). De este modo, los resultados muestran que las competencias emocionales no se reducen a aprendizajes declarativos, sino que se configuran en la intersección entre cuerpo, imagen y relato dentro de situaciones pedagógicas concretas.

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana y del MCCEMS 2025, la experiencia descrita aporta una concreción situada de la formación socioemocional en la EMS. Mientras que los documentos oficiales enfatizan recursos socioemocionales y ámbitos de formación en términos generales, el taller “Ruta del yo soy” muestra cómo dichas orientaciones pueden traducirse en dispositivos que integran psicocorporalidad y artes visuales

para trabajar el autoconocimiento y la empatía en un bachillerato tecnológico agropecuario. En este sentido, la pedagogía del cultivo interior dialoga con los marcos normativos en su propósito de formar sujetos capaces de reconocerse, autorregularse y convivir de forma respetuosa, pero los tensiona al insistir en la centralidad del cuerpo, la dimensión espiritual y la creación simbólica en el proceso educativo (Elena e Ylla, 2009; González, 2020; Lowen, 1985)

### ***B. Aportes de la pedagogía del cultivo interior***

Los hallazgos del ciclo 3 apoyan la definición de la pedagogía del cultivo interior como un enfoque educativo interdisciplinario que coloca la vida interna del estudiantado en el centro y la trabaja mediante experiencias psicocorporales, artísticas y reflexivas en el aula de EMS. En los cuatro casos nucleares se observa que el cuerpo no es solo soporte de la actividad escolar, sino territorio de experiencia donde se inscriben emociones, memorias y tensiones relacionales: desde el mar y las islas de la cartografía de A, hasta la tensión corporal y la culpa narradas por I, pasando por los motivos de límites y refugio presentes en C y H. Este énfasis en el cuerpo como lugar de sentido dialoga con propuestas de psicocorporalidad y bioenergética que subrayan la “coraza” corporal y emocional como defensa y, al mismo tiempo, como punto de partida para la transformación (Casassus, 2007; Reich, 1980; Reichert, 2017).

La intersección con las artes visuales aparece en la función mediadora de las cartografías y dibujos, que permiten a las y los estudiantes mapear sus dimensiones personales y competencias emocionales de formas no lineales, metafóricas y profundamente personales. En términos de educación artística y educación emocional, estos resultados coinciden con trabajos que señalan el arte como vía privilegiada para el desarrollo de habilidades socioemocionales y la expresión de experiencias difíciles de verbalizar (Casas et ál., 2012; García Tudela y Marín-Sánchez, 2019; Zapirain Iturraran, 2014).

Desde el punto de vista de la investigación educativa, la combinación de investigación acción, práctica reflexiva y autoetnografía crítica permite comprender la pedagogía del cultivo interior como un proceso de co-transformación entre estudiantes y docente. Los diarios y ensayos de la docente muestran cómo el diseño e implementación del taller interpelan también la relación con su propio cuerpo, emociones y espiritualidad, así como sus expectativas sobre el alumnado y su modo de sostener la vulnerabilidad en el aula. Esta dimensión reflexiva se alinea con trabajos que plantean la autoetnografía como herramienta para transformar la práctica docente y generar conocimiento situado desde la experiencia (Fernández Narváez y Barrera Quiroga, 2025). En este sentido, la experiencia del ciclo 3 no solo produce información sobre el estudiantado, sino que reconfigura la comprensión de lo que significa educar el mundo interno en un contexto educativo, otorgando espesor biográfico y ético a la

noción de cultivo interior.

### ***C. Tensiones y límites de la experiencia***

La experiencia del ciclo 3 evidencia varias tensiones que invitan a una lectura cautelosa de los resultados. Aunque se registran procesos de autoconocimiento y empatía en los casos nucleares, las dinámicas de agresividad, burla y desconfianza no desaparecen del aula: los diarios docentes muestran episodios en los que la exposición de cartografías o bitácoras provoca risas, comentarios irónicos o silencios tensos, especialmente cuando algún estudiante se implica de manera más profunda. Esto coincide con estudios que señalan la dificultad de sostener espacios de trabajo emocional en contextos escolares marcados por culturas de dureza y desconfianza, particularmente en zonas rurales y en niveles de educación media (Cano Valverde y Reyes Ruiz, 2015; Carrillo Ramírez et ál., 2020; de los Santos Pineda y Gutiérrez Becerril, 2017; Iriarte Bennetts et ál., 2018)

En términos metodológicos, la investigación-acción presenta límites relacionados con el tiempo, la carga laboral docente y las condiciones institucionales. Un solo semestre resulta insuficiente para consolidar cambios duraderos en competencias emocionales y dinámicas grupales; además, la necesidad de atender simultáneamente la enseñanza disciplinar, la evaluación y el trabajo cualitativo con cartografías y bitácoras incrementa la exigencia sobre la docente, en línea con lo que señalan trabajos sobre estrés y riesgo psicosocial en docentes (Alvarez Bolaños, 2018; Hernández Patiño, 2018; Uitzil Hau y Estrella Ceme, 2021). Por otro lado, el uso de cuatro casos nucleares como foco de análisis implica una mirada profunda pero parcial: ofrece comprensión detallada de ciertos procesos, pero no permite generalizar a todo el grupo, lo que es coherente con el carácter cualitativo y fenomenológico-hermenéutico del estudio, pero debe explicitarse como limitación (Balcazar, 2003).

### ***D. Implicaciones para la EMS y la formación docente***

A pesar de estas tensiones, los resultados ofrecen implicaciones relevantes para la educación media superior y la formación docente. En primer lugar, muestran que es posible concretar las orientaciones de la formación socioemocional de la NEM y del MCCEMS 2025 (Secretaría de Educación Pública, 2025) mediante dispositivos que integren cuerpo, artes y reflexión, en lugar de limitarse a programas externos o secuencias puramente discursivas. La experiencia del CBTA 169 sugiere que incorporar talleres como “Ruta del yo soy” en el currículo ampliado del bachillerato tecnológico puede favorecer procesos de autoconocimiento, autorregulación y empatía en clave situada, siempre que se disponga de tiempos protegidos y de acompañamiento institucional.

En segundo lugar, la experiencia subraya la necesidad de una formación docente específica en lectura cualitativa de producciones gráficas y narrativas, así como en estrategias psicocorporales

básicas. Trabajos sobre formación docente en EMS destacan que el profesorado enfrenta el doble reto de enseñar y, a la vez, investigar y reflexionar sobre su práctica (Domingo, 2021; Figueras Ferrer et ál., 2014; Isusi Fagoaga, 2018). En este contexto, la pedagogía del cultivo interior apunta hacia una línea de desarrollo profesional donde las y los docentes se formen en educación emocional situada, interdisciplina y metodologías cualitativas, de modo que puedan diseñar, implementar y evaluar propuestas similares en sus propios contextos. Finalmente, la experiencia invita a las instituciones de la EMS a reconocer la dimensión emocional y corporal de la vida escolar como parte central de su misión, no como un añadido opcional, y a generar condiciones organizativas que hagan sostenible el trabajo con cuerpo, arte e interioridad en el aula.

## **Conclusiones**

La experiencia del ciclo 3 en el CBTA 169 muestra que es posible trabajar el autoconocimiento y la empatía en la educación media superior rural mediante una propuesta interdisciplinaria que integra psicocorporalidad, artes visuales y reflexión, más allá de abordajes exclusivamente cognitivos o verbales de la educación socioemocional. Los cuatro casos nucleares analizados evidencian trayectorias singulares de cultivo interior — autoconocimiento corporal y simbólico, reconocimiento de límites e impulsividad, elaboración visual de vulnerabilidad y agencia, y toma de conciencia del daño y la responsabilidad relacional— que incorporan competencias emocionales formuladas en los marcos de SEP, Bisquerra y Casassus, pero las despliegan en clave situada y experiencial.

La pedagogía del cultivo interior se perfila, así como un enfoque que aporta al campo de la educación socioemocional en la EMS al colocar el cuerpo y la creación simbólica en el centro del trabajo pedagógico, articulando nodos concretos donde convergen psicología, artes visuales y educación. Al mismo tiempo, la experiencia señala límites y desafíos: la persistencia de dinámicas de agresividad y violencia normalizada en el aula, el carácter acotado de una intervención semestral, la carga de la investigación-acción para el profesorado y la necesidad de condiciones institucionales que hagan sostenible este tipo de propuestas.

De cara a la EMS, los resultados sugieren la conveniencia de integrar experiencias de cultivo interior en el currículum ampliado del bachillerato tecnológico, formar al profesorado en educación emocional y metodologías cualitativas, así como fortalecer el diálogo entre iniciativas situadas y los programas oficiales de formación socioemocional. Más allá del caso específico del CBTA 169, el estudio indica que trabajar con cartografías emocionales, ejercicios corporales y bitácoras reflexivas puede abrir caminos para que las y los jóvenes se reconozcan como personas con historia, cuerpo y mundo interno, capaces de transformar sus relaciones consigo, con los otros y con su entorno cotidiano.

## Referencias

- Alvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. <https://uy.vlex.com/vid/competencia-emocional-reto-formacion-810294953>
- Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 4(1/II (7/8)), 59-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(13), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alcaráz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, I., Mateo Andrés, J., Sabariego Puig, M., Sans Martin, T., Torrado Fonseca, M. y Vilá Bolaños, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (Sexta edición). La Muralla S.A. <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20221216095144.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*, 38(1), 58. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Cano Valverde, M. del R. y Reyes Ruiz, M. T. (2015). Educación emocional para vivir en paz. Estudiantes de educación media superior. *Ra Ximhai*, 11(1), 209-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467046>
- Carrillo Ramírez, E., Pérez Verduzco, G., Laca Arocena, F. A. y Luna Bernal, A. C. A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 33-40. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/55/55\\_Carrillo.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/55/55_Carrillo.pdf)

- Casas, A. M., Magnolia Castellanos, A. y Prieto, A. (Eds.). (2012). *De donde vengo voy: Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela* (1. ed). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional* (segunda edición). Editorial Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4(7), Article 7. <https://share.google/IJXG3BsYLOIA1Uol2>
- Casassus, J. (2019). *Aprendizajes, emociones y clima de aula* [Archivo PDF]. <https://www.formaciondocente.com.mx/PublicacionesPedagogicas/Articulos/Aprendizaje%20Emociones%20y%20Clima%20de%20Aula.pdf>
- de los Santos Pineda, X. y Gutiérrez Becerril, J. R. (2017). Medición del bienestar psicológico en adolescentes de educación media superior del Estado de México. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 6(11), 61-79. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/13351>
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3–21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo Roget, Á. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, Modelos e Instrumentos*. Narcea Ediciones.
- Eisner, E. W. (1998). *Educar la visión artística* (1a reimpresión). Paidós Educación.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Elena Esteve, R. G. e Ylla, L. (2009). Puertas abiertas. *Por una pedagogía de la interioridad en la escuela*. Jesuites Educación. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=978:puertas-abiertas-por-una-pedagogia-de-la-interioridad-en-la-escuela&catid=8>
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa* (S. M. Bénard Calva, Ed.; 1a ed.). Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, A.C. <https://editorial.uaa.mx/docs/autoetnografia2.pdf>
- Fernández de la Vega González, S. (2018). La memoria del cuerpo: Una justificación teórica de las intervenciones corporales en psicoterapia psicoanalítica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 38(134), 451–471. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352018000200006>

- Fernández Narváez, L. M. y Barrera Quiroga, D. M. (2025). La autoetnografía como herramienta de transformación en la práctica docente. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40. <https://doi.org/10.21555/rpp.3347>
- Figueras Ferrer, E., Crespo Martín, B. y Redondo Arolas, M. (2014). El cuaderno de artista reflexivo. una metodología de evaluación continua en el proceso de enseñanza - aprendizaje. <https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/2c5704b4-e048-4fc9-9824-e8aab5fe2f88/content>
- García Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI. Arte y sociedad. Revista de Investigación*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>
- García Tudela, P. y Marín Sánchez, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social: Revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 68–83. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.1.5167>
- González, C. (2020, 3 de agosto). La dimensión emocional de la Persona en la formación en valores. Un aporte desde el personalismo fenomenológico. *UCSF - Universidad Católica de Santa Fe*. <https://www.ucsf.edu.ar/articulos/la-dimension-emocional-de-la-persona-en-la-formacion-en-valores-un-aporte-desde-el-personalismo-fenomenologico/>
- Gonzalez-Lloret, M. (2013, 20 de mayo). Investigación-acción (III): La investigación cualitativa. *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed*.
- Hernandez Patiño, R. (2018). *Evaluación de la regulación emocional de docentes de educación básica* [Universidad Nacional Autónoma de México]. [https://repositorio.unam.mx/contenidos/evaluacion-de-la-regulacion-emocional-de-docentes-de-educacion-basica-218623?c=BZ3Rbw&d=false&q=\\*&i=24&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/evaluacion-de-la-regulacion-emocional-de-docentes-de-educacion-basica-218623?c=BZ3Rbw&d=false&q=*&i=24&v=1&t=search_0&as=0)
- Iriarte Bennetts, M. T., Estévez Ramos, R. A., Basset Machado, I., Sánchez González, A. y Flores Villegas, J. (2018). Estado de salud mental de adolescentes que cursan la educación media superior. *Revista Iberoamericana de las Ciencias de la Salud: RICS*, 7(13), 100–124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6685151>
- Isusi Fagoaga, R. (2018). Innovación, Interdisciplinariedad y Educación Artística en la formación docente universitaria. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/50206>
- Latorre-Beltrán, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3a edición). Graó.

- Lowen, A. (1975). *La bioenergética* (3a). Sirio.
- Lowen, A. (1985). *El Lenguaje del Cuerpo. Dinámica Física de la Estructura del Carácter*. Herder.
- Porlan, R. y Martín, J. (1996). *Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editora. <https://profesorailianartiles.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Reich, W. (1980). *Análisis del Carácter* (3a Edición). Paidós.
- Reichert, E. (2017). *Infancia, la edad sagrada* (6o). Ediciones La llave.
- Secretaría de Economía y Datawheel. (2020). Hecelchakán: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública. *Data México*. <https://datamexico.org/es/profile/geo/tenabo>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015, 23 de abril). Programa Construye T. *Gobierno de México*. <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para educación básica* [Archivo PDF]. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). Estrategias de Implementación del Programa Construye T. <https://docplayer.es/197293654-Estrategias-de-implementacion-del-programa-construye-t.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Modelo Educativo 2025* [Archivo PDF]. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/1023480/2025\\_1\\_BN\\_MODELO\\_EDUCATIVO\\_2025\\_MCCMS.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/1023480/2025_1_BN_MODELO_EDUCATIVO_2025_MCCMS.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). Programa ConstruyeT. Manual de Operación en planteles. <http://www.cobaev.edu.mx/Dies1/archivos/ManualOperacionConstruyeT.pdf>
- Uitzil Hau, E. y Estrella Ceme, H. (2021). El síndrome de Burnout en docentes de bachillerato tecnológico. *Revista Digital FILHA*, 25, 1–24. <https://www.redalyc.org/pdf/6737/673778230008.pdf>
- Zapirain Iturraran, I. (2014). *Congreso “Humanizar la educación”* (N. Larroy, Ed.). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua. <http://addi.ehu.es/handle/10810/15116>