UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carreras de

Educación Básica	Pedagogía de las Artes y Humanidades
Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática	

Clima Emocional y Participación Escolar: Sistematización en una Escuela Multigrado del Cantón Nabón.

Autor:
Valeria Michelle Criollo Maita

Autor:
Samantha Isabel Pulgarín Gutama

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Autor:
Valeria Michelle Criollo Maita
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Samantha Isabel Pulgarín Gutama
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Pedagogía de las Artes

Docente Tutor	Luis Eduardo Vélez Ajila
CÓDIGO ORCID	0000-0003-4284-9507

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Al culminar esta etapa de mi vida, dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, quien iluminó cada paso de este camino. A mis padres, mi mayor ejemplo de amor y esfuerzo. Gracias por cada sacrificio silencioso y por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba. A mis hermanos, en especial a mi hermana Alexandra, que, aunque la distancia nos separa, nunca dejó de estar presente con su apoyo. A mi hermano y a mi abuelita, que desde el cielo siguen acompañándome, cuidándome en cada paso y viviendo siempre en lo más profundo de mi corazón. A mis sobrinos, Kathy y Josué, porque sus sonrisas y ocurrencias me dieron fuerza en los momentos más duros. A mis amigos, en especial a Mirian, cuya amistad fue mi mejor compañía en este trayecto universitario, un apoyo constante que siempre vivirán en mi corazón. A J.L., que llegó cuando más lo necesitaba y se convirtió en un gran soporte, dejando una huella imborrable en mí. Por último, pero no menos importante agradezco a mi tutor Luis Vélez, por su guía, paciencia y dedicación, que hicieron posible que este trabajo se realizara con éxito.

Valeria Michelle Criollo Maita

A Dios, por ser mi guía y fortaleza en este camino. A mi familia, por su amor, apoyo incondicional y por enseñarme a nunca rendirme. A los niños y niñas de la escuelita multigrado de Las Nieves, quienes con sus sonrisas y aprendizajes me recordaron que la verdadera educación nace del corazón. A la comunidad que me acogió con sencillez y cariño, porque en ellos encontré inspiración y esperanza. Dedico este trabajo a todos aquellos que creen en la educación como un acto de amor y transformación. Porque en cada página de esta sistematización palpitan las voces, los sueños y las experiencias que hoy inspiran mi vocación y mi camino profesional. También lo dedico a mis propias luchas y a los momentos de duda que me hicieron más fuerte, a las lágrimas que se transformaron en aprendizajes y a las alegrías que me recordaron que todo esfuerzo tiene sentido. Este trabajo es un reflejo de mi gratitud, de mi entrega y de la esperanza que guardo en el corazón para seguir caminando con fe hacia nuevos sueños,

Samantha Isabel Pulgarín Gutama

RESUMEN

La sistematización titulada "Clima Emocional y Participación Escolar: Sistematización en una Escuela Multigrado del Cantón Nabón" tiene como objetivo de sistematizar la experiencia para comprender cómo el clima emocional incide en la participación escolar de los estudiantes en una institución educativa del Cantón Nabón. La misma que parte desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, siguiendo el diseño sistemático propuesto por Jara (2020). Dentro de la sistematización, se realizó un análisis temático y triangulación de datos con la información obtenida a través de técnicas como: la observación participante (diarios de campo) y entrevistas; aplicados a docentes, representantes y/o padres de familia, así como a estudiantes de la institución. Para complementar la información, se aplicó una encuesta a los estudiantes. A partir de la aplicación de estas técnicas, se logró adquirir información verídica proveniente de los actores educativos. Entre los principales hallazgos, se demostró que un clima emocional positivo impulsa la motivación y la participación escolar, en concordancia con las teorías planteadas dentro de esta sistematización, las cuales destacan al clima emocional como base de la participación escolar. Asimismo, el acompañamiento emocional mediante dinámicas lúdicas, rutinas afectivas y actividades artísticas, fortaleció vínculos y autonomía, en coherencia con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983). Sin embargo, se evidenciaron limitaciones como la falta de formación docente, que dificultan la aplicación plena de dichos modelos. En conclusión, el clima emocional se confirma como eje transversal del aprendizaje y requiere una gestión integral entre la escuela, familia y comunidad.

PALABRAS CLAVES: Clima Emocional, Participación Escolar, Educación Multigrado, Acompañamiento Emocional, Escuela Rural, Prácticas Preprofesionales, Aprendizaje Significativo

ABSTRACT

The systematization entitled "Emotional Climate and School Participation: Systematization in a Multigrade School in the Nabón Canton" aims to systematize the experience to understand how the emotional climate influences the school participation of students in an educational institution in the Nabón Canton. It starts from an interpretive paradigm and a qualitative approach, following the systematic design proposed by Jara (2020). Within the systematization, a thematic analysis and data triangulation were carried out with the information obtained through techniques such as: participant observation (field diaries) and interviews; applied to teachers, representatives and / or parents, as well as students of the institution. To complement the information, a survey was applied to the students. From the application of these techniques, truthful information was acquired from the educational actors. Among the main findings, it is demonstrated that a positive emotional climate boosts motivation and school participation, in line with the theories proposed within this systematization, which highlight the emotional climate as the basis for school participation. Likewise, emotional support through playful dynamics, affective routines, and artistic activities strengthened bonds and autonomy, consistent with Ausubel's (1983) theory of meaningful learning. However, limitations such as a lack of teacher training were evident, which hinder the full implementation of these models. In conclusion, the emotional climate is confirmed as a cross-cutting axis of learning and requires comprehensive management between the school, family, and community.

KEYWORDS: Emotional Climate, School Participation, Multigrade Education, Emotional Support, Rural School, Pre-professional Practices, Meaningful Learning

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 9

1.1 Presentación del Tema 9

1.2. Definición del Objeto, Objetivo General y Eje de Sistematización 15

1.3 Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolección y Análisis de Información 16

II. DESARROLLO 19

2.1 Identificación del Contexto y Actores Involucrados en la Experiencia 19

2.2. Sistematización de la Experiencia Educativa Integradora 23

2.2.1. Narración de Condiciones o Situaciones 24

2.2.1.1 Reconocimiento del Entorno Escolar y Diagnóstico del Clima Emocional (Semana 1 y 2). 25

2.2.1.2 Primeras acciones pedagógico- emocionales (Semana 3 y 4) 27

2.2.1.3 Integración de emociones al currículo y aprendizaje activo (semana 5 y 6). 28

2.2.1.4 Consolidación del acompañamiento emocional (semana 7 y 8 del primer periodo). 29

2.2.1.5 Reinicio del Segundo Periodo y Fortalecimiento del Entorno Afectivo (Segundo Periodo Semana 1 y 2). 30

2.2.1.6 Expresión Emocional a Través del Cuerpo y el Juego (semana 3). 32

2.2.1. 7 Fortaleciendo de Vínculos Escuela- Comunidad (Semana 4 y 5). 33

2.2.1.8 Trabajo colaborativo y resolución de conflictos (Semana 6 y 7). 34

2.2.1.9 Cierre reflexivo y emocional del proceso (semana 8). 36

2.2.2 Categorización de la Información 36

2.2.2.1 Clima Emocional 37

2.2.2.1.1. Expresión y contención afectiva. 37

2.2.2.1.2 Vínculo Afectivo Docente–Estudiante. 38

2.2.2.1.3 Obstáculos Emocionales: Conflictos, Juicios y Desatención. .. 39

2.2.2.2. Participación Escolar. 39

2.2.2.2.1 Clima Emocional como Facilitador de la Participación Activa.. 40

2.2.2.2.2 Inclusión Emocional y Participación Equitativa. 40

2.2.2.2.2 Participación de la Familia y Comunidad como Soporte Emocional. 41

2.2.2.3 Análisis Complementario: Resultados de las Encuestas. 41

2.2.2.7.1 Triangulación de Datos 43

2 2.3 Interpretación Crítica de la Sistematización de la Experiencia Educativa 46

2.2.4 Lecciones Aprendidas 49

III. CONCLUSIONES 55

IV. RECOMENDACIONES 56

V. REFERENCIAS 59

VI. ANEXOS 68

Anexo A Guía de preguntas (Entrevista a la docente) 68

Anexo B Guía de preguntas (Entrevista a Padre y Madre de familia) 68

Anexo C Encuesta (Cuestionario para Estudiantes) 68

Anexo D *Encuesta (Cuestionario para Docentes)* 68

Anexo E Encuesta (Cuestionario para Padres de familias) 68

Anexo F Encuesta (Cuestionario para Personal Centro de Salud) 69

Anexo G Evidencia de encuestas y entrevistas realizadas durante el proceso 69

Anexo H Diarios de Campo 69

Anexo I Matriz Diarios de campo 69

Anexo J *Cartas de autorización firmadas para publicación de archivos.* 69

Anexo K *Consentimientos firmados para la elaboración de las entrevistas.* 69

Anexo L. *Validación de instrumentos* 69

Índice de tablas

Tabla 1 *Triangulación de Datos Recolectados a través de Distintos Instrumentos.* 43

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del Tema

La educación en las zonas rurales enfrenta numerosos desafíos que obstaculizan el acceso a una formación integral y de calidad. Según Arias (2021) entre los principales obstáculos se encuentran factores como la pobreza y la escasa participación escolar, lo que limita significativamente las oportunidades de desarrollo tanto para las instituciones educativas como para las familias. Esta situación influye negativamente en el clima emocional del aula generando ambientes poco propicios para el aprendizaje y la interacción con la comunidad educativa.

El abordaje de esta problemática está plenamente sustentado en el marco legal ecuatoriano. La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su Artículo 27, y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) establecen que la educación debe centrarse en el ser humano y garantizar su desarrollo holístico, priorizando el bienestar emocional, físico y colectivo. Estos instrumentos legales son la base para abordar el clima emocional como un componente indispensable en contextos vulnerables.

Esta exigencia legal se complementa con las políticas educativas que reconocen el impacto socioemocional: el Ministerio de Educación (2020) en su currículo priorizado, incorpora la educación emocional en su currículo. ya que busca promover el desarrollo integral del estudiante, abordando no solo aspectos académicos, sino también habilidades socioemocionales. Esto permite que los estudiantes puedan gestionar sus emociones, mejorar sus relaciones interpersonales y fomentar un clima escolar positivo. Al integrar esta educación se contribuye a la formación de individuos más resilientes y empáticos.

El instituto Nacional de evaluación educativa (INEVAL, 2025) presentó a raíz de la prueba ser estudiante 2023- 2024, resultados que evidencian la influencia de los factores

socioemocionales en el desempeño académico y en la participación escolar. Los resultados muestran que variables como el apoyo familiar, la autoestima y las relaciones interpersonales inciden significativamente en el aprendizaje y la participación, además demuestra que si los estudiantes se encuentran en un entorno favorable y un clima emocional positivo fortalece la motivación y el compromiso de los estudiantes; sin embargo, también se identifica áreas de mejora entre ellas el fortalecimiento de la resiliencia y la autorregulación emocional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022) es su estudio sobre sobre habilidades socioemocionales, demuestra que el clima emocional en las instituciones que promuevan una participación escolar activa, se fundamente en crear espacios propicios que fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para el aprendizaje efectivo. Además, afirma que el contar con un clima emocional favorable reduce la incidencia de comportamientos disruptivos y mejora las relaciones interpersonales. Por último, mencionan que los docentes que se interesan por el bienestar de los estudiantes actúan como modelos promoviendo un entorno de respeto.

El presente trabajo se nutre de una revisión profunda que integra estos aportes nacionales con estudios internacionales, que impulsan el aprendizaje socioemocional como un motor de transformación educativa global.

A nivel latinoamericano Ortega y Solano (2023) mencionan que la educación en sectores rurales se enfrenta desafíos aún más complicados por el acceso limitado a servicios educativos de calidad, perpetuando la inequidad en comparación con las zonas urbanas. Los autores enfatizan que las dificultades de las comunidades rurales no suelen ser tomados en cuenta dentro de las políticas públicas, lo que puede afectar directamente al sistema educativo rural.

Castrejón (2022) indica la educación en contextos rurales de América Latina se ve afectada principalmente por la falta de infraestructura adecuada, la desatención socioemocional y el acceso limitado a recursos educativos básicos. Como consecuencia, se dificulta el acceso equitativo de una educación de calidad con oportunidad de desarrollo para las comunidades, limitando así la capacidad para atender las necesidades locales.

Esta sistematización, se alinea a la perspectiva que Ortega y Solano (2023) quienes sostienen que la problemática de la educación rural no se limita únicamente a la pobreza o acceso, sino que también está vinculada a factores relacionados directamente con el ámbito educativo, cómo la escasa motivación, la cual afecta a la participación de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje.

A nivel nacional se toman los aportes de Caicedo y Lillo (2021), así como de Jiménez y Campoverde (2024) quienes reafirman la idea de que, la educación en zonas rurales es vulnerable, enfrentando limitaciones por su ubicación geográfica, condiciones estructurales, falta de recursos educativos y la escasez de formación continua por parte de los docentes. Estos factores influyen directamente en la deserción escolar, la desatención socioemocional y el bajo rendimiento académico, demostrando así que en la ruralidad no se garantiza una educación de calidad.

Este trabajo centrado en el rol del clima emocional, adopta definitivamente la perspectiva de Caicedo y Lillo (2021) cuyo análisis profundiza en la raíz del problema: el abandono sistemático a comunidades rurales dentro de las políticas educativas. Si bien la falta de recursos e infraestructura es una problemática evidente, también lo es la desatención del clima emocional como componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su omisión dificulta la implementación de soluciones efectivas y limita cualquier intento de mejora al tratar únicamente lo superficial y no abordar las causas estructurales del problema.

En este contexto, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en su búsqueda por fortalecer la formación docente desde una perspectiva crítica, social y transformadora, presentó en semestres anteriores una nueva modalidad de prácticas preprofesionales denominada Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS). Esta propuesta surge como una respuesta a la necesidad de que los futuros profesionales de la educación se vinculen activamente con contextos de vulnerabilidad que requieren una presencia educativa comprometida y sensible, especialmente en zonas rurales.

Desde la experiencia vivida, podemos afirmar que esta modalidad de prácticas tiene un impacto profundo y transformador, ya que no solo permite que los futuros docentes enfrenten carencias materiales y pedagógicas propias de muchas instituciones educativas rurales, sino que también les brinda la oportunidad de comprender los aspectos emocionales, culturales y sociales que aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como lo afirman Dávila, Saldaña y Jaramillo (2025) “Las prácticas en la ruralidad ecuatoriana generan un impacto positivo al vincular la educación superior con las dinámicas sociales locales, fortaleciendo el tejido social y promoviendo la responsabilidad y pertenencia de los practicantes”.

A partir de esta propuesta surge la presente sistematización, enmarcada en la línea de investigación: Educación inclusiva para la atención a la diversidad de la Universidad Nacional de Educación. Cumpliendo con la descripción institucional. A lo largo del proceso se reconoció que la diversidad constituye una condición humana expresada en múltiples dimensiones: culturales, sociales, físicas y emocionales. Este trabajo aborda cómo el clima emocional en el aula puede impactar la participación escolar de los estudiantes, especialmente en un contexto donde las diferencias individuales, los ritmos de aprendizaje y las tensiones familiares son factores significativos. La experiencia se deriva de la práctica preprofesional de Alto Beneficio

Social desarrollada en la parroquia Las Nieves (Chaya), ubicada en el cantón Nabón, provincia del Azuay, durante los ciclos de octavo y noveno.

Durante las primeras semanas en la comunidad, se observaron distintos elementos que nos llevaron a realizar un análisis más profundo del contexto escolar. La vivencia directa con los estudiantes nos permitió identificar con mayor claridad las consecuencias de un clima emocional deteriorado: actitudes de retraimiento, escasa participación en clase, conflictos entre compañeros no resueltos y, en algunos casos, desmotivación general frente al aprendizaje.

Las observaciones áulicas realizadas dentro del contexto educativo fue la clave para identificar el tema a sistematizar, partiendo desde las experiencias se decide enfocar este trabajo en el clima emocional escolar dentro del aula. Ya que, se identificó que al ser una localidad rural y a esto agregar un sistema multigrado, muchas de las veces las necesidades socioemocionales suelen ser relegadas, sin considerar que estas inciden directamente en el proceso enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes.

Conforme a la inmersión en el contexto, reafirmamos que el clima emocional del aula no solo influye en el estado de ánimo de los estudiantes y del ambiente áulico, sino que también condiciona el nivel de participación y su seguridad para expresarse. Lamentablemente, en estos contextos rurales no se le da la importancia correspondiente, dado que los docentes, al tener una carga administrativa pesada se enfocan más en aspectos de gestión institucional por sobre aquellos que promuevan el bienestar de los estudiantes dentro de la institución educativa.

La experiencia del periodo académico 2024-2025 demostró la importancia de mantener un clima emocional adecuado y como este se refleja en el proceso de enseñanza. En el currículo impuesto por el Ministerio de Educación (2016) enfatiza la necesidad de crear un clima positivo dentro del aula que promueva la participación escolar de los actores educativos,

favoreciendo así al aprendizaje y al desarrollo de habilidades emociónales para fortalecer la relación entre estudiantes y docentes.

Asimismo, La Organización Nacional de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023) resalta que el rol docente es indispensable en la creación de un clima escolar positivo que convierta el aula en un entorno inclusivo y respetuoso. Esto se logra mediante la intervención activa y el trabajado conjunto con la comunidad educativa, destacando que un buen clima emocional mejora las condiciones de aprendizaje.

Los beneficiarios directos son los estudiantes y docentes de la institución. Entre los beneficios principales se encuentra la comprensión de cómo el clima emocional influye en la participación escolar, en las interacciones sociales y en el aprendizaje, en contextos escolares rurales. Además, promover un clima emocional seguro en el aula, ayuda al desarrollo de la autonomía, motivación académica y mejora la participación escolar dentro de los procesos educativos.

La sistematización es relevante, dado que aborda una temática que con frecuencia ha sido invisibilizada en la realidad educativa. Su propósito es brindar recomendaciones para que los docentes fortalezcan las prácticas pedagógicas en el desarrollo de habilidades socioemocionales, permitiendo que los docentes puedan actuar de manera correcta ante situaciones de vulnerabilidad emocional, comprendiendo que el bienestar emocional del aula está relacionado con la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.

La viabilidad de esta sistematización se respalda por la experiencia vivida durante la inmersión en el contexto y por la colaboración abierta de la comunidad rural en general. El número reducido de estudiantes permitió un mejor análisis de las dinámicas emocionales y su

influencia en la participación escolar. Además, la oportunidad de trabajar con varios cursos e implementar estrategias concretas convierte a esta experiencia en algo más significativo.

En este marco, el proceso de sistematización busca comprender cómo el clima emocional escolar influye en la participación escolar de los estudiantes dentro del proceso enseñanza aprendizaje. A partir de esta comprensión, se espera contribuir a nuevas reflexiones y adaptaciones que promuevan un cambio positivo en la forma de entender estas temáticas en contextos rurales.

1.2. Definición del Objeto, Objetivo General y Eje de Sistematización

El objeto de esta sistematización es el clima emocional del aula de los estudiantes de la institución educativa. El clima emocional del aula de acuerdo a Moreno (2023) “es un componente fundamental de la calidad educativa” (p.103). Por lo que es necesario generar esto dentro de las instituciones y promover el bienestar de los actores educativos.

El objetivo general se centra en sistematizar la experiencia para comprender cómo el clima emocional incide en la participación escolar de los estudiantes en una institución educativa del Cantón Nabón. Se busca identificar prácticas pedagógicas que favorezcan a un clima emocional apto para el desarrollo académico y social de los estudiantes.

El eje de sistematización gira en torno al clima emocional y su impacto en la interacción y participación escolar de los actores educativos. Paineva et al. (2018) considera el clima emocional a las características psicosociales específicas de una institución, definida por factores estructurales y funcionales.

El clima emocional del aula influye directamente en el comportamiento, la participación y el rendimiento académico de los educandos. La calidad de las relaciones emocionales dentro del aula impacta en el desarrollo de la autonomía estudiantil. Un ambiente emocionalmente positivo favorece la autogestión y la toma de decisiones en el proceso educativo.

En esta línea, Rolón y Cuyuá (2024) conceptualizan la participación escolar como la capacidad del estudiante para manifestar motivación y compromiso en sus actividades escolares, tanto individuales como grupales. La participación es un componente significativo para el aprendizaje.

1.3 Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolección y Análisis de Información

La sistematización de experiencias se concibe como un proceso reflexivo que organiza, analiza e interpreta las vivencias en un contexto específico, con el fin de extraer aprendizajes significativos y compartirlos. Jara (2018) define la sistematización como un proceso deliberado que pretende adentrarse en la complejidad de una experiencia, con el objetivo de reconstruir los aprendizajes obtenidos mediante un ejercicio reflexivo que interpreta, teoriza y resignifica de manera consciente lo vivido.

Esta sistematización se justifica en el paradigma interpretativo. Según Beltrán y Ortiz (2020) este paradigma se relaciona con la manera en la que las personas comprenden su entorno, influenciadas por sus vivencias personales, así como de su contexto. Desde esta perspectiva, se busca profundizar en las experiencias de los actores involucrados, con el propósito de generar conocimiento a partir de sus interpretaciones, En coherencia con ello, se siguieron una serie de pasos metodológicos definidos según el objeto de estudio a sistematizar.

Asimismo, se trabajó desde un enfoque cualitativo orientado a la compresión profunda de los fenómenos educativos. En este sentido Maturrano (2020) sostiene que este enforque se dedica a explorar fenómenos, centrándose en los significados, pensamientos y sentimientos de las personas. En este estudio, resultó adecuado, pues durante las prácticas de alto beneficio social, permitió identificar de forma más profunda y detallada acciones dentro del aula y cómo estas influyen en la participación escolar. Se busco tanto las acciones observables como los significados subyacentes.

El diseño metodológico se estructuro siguiendo el proceso sistemático propuesto por Jara (2020), de este modo, se aplicó el método de los cinco pasos del autor: el punto de partida (participación en la experiencia), las preguntas iniciales (que orientan la planificación y delimitación de procesos), la recuperación del proceso vivido (implica narrar los hechos significativos) y finalmente, la reflexión y puntos de llegada, donde se elaboran conclusiones y aprendizajes derivados. Este procedimiento guio el trabajo de forma reflexiva, critica y cronológica, permitiendo reconstruir las vivencias de la práctica.

Entre las técnicas de investigación empleadas se incluyó la observación participante. Cabello y Puebla (2020) indican que esta técnica es de mucha ayuda porque el observador participa en el día a día conjuntamente con el objeto de estudio. No solo observar, sino que también anotar, analizar y relacionar. Esta observación participante contribuyó a captar detalles mínimos de las interacciones del entorno educativo.

Como instrumento de apoyo, su utilizó el diario de campo (Ver Anexo H), elaborado durante las 16 semanas de permanecía en territorio. Este contenía información valiosa que tuvo gran relevancia durante el recorrido. Sánchez et al. (2021) afirman que los diarios de campo se usan para documentar hechos, observaciones y reflexiones desde el inicio del estudio, para después poder realizar su análisis.

Otra técnica empleada fue la entrevista semiestructurada. Para su aplicación, se diseñaron guías de preguntas diferenciadas según el rol de los participantes (docentes y padres de familia), con el objetivo de recoger información relevante desde distintas perspectivas. Según Useche et al. (2019) la entrevista semiestructurada es una actividad que se da de manera presencial entre dos individuos. Consiste en extraer información de manera oral de otra persona (entrevistado) con el fin de intercambiar ideas sobre una temática en particular.

Para esto, se utilizó como herramienta la guía de entrevista, que permitió estructurar el diálogo de forma clara, asegurando la pertinencia y coherencia de las preguntas en relación con los objetivos planteados. (Ver Anexo G)

Para complementar se utilizó una técnica cuantitativa denominada encuesta, la misma que ayudó a obtener percepciones de los estudiantes de cómo ellos se sentían dentro del entorno escolar. El instrumento conocido como cuestionario (Ver Anexo C). Para Arias (2020) la encuesta es una herramienta que se elabora realiza a través de un instrumento denominado cuestionario dirigido a personas, y permite recoger información sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones.

En este caso, el cuestionario estuvo compuesto por preguntas sencillas y comprensibles, adaptadas a la edad de los estudiantes, que abordaban aspectos fundamentales del clima emocional, tales como la felicidad en la escuela, el trato entre compañeros, la escucha por parte del docente y la posibilidad de expresar emociones libremente.

Luego aplicar estas técnicas, el análisis de datos se llevó a cabo por medio de una matriz de triangulación de datos (Ver Anexo I). Esta metodología que ayudó a contrastar y verificar la información obtenida desde diferentes perspectivas. Además, facilitó interpretaciones más detalladas y contextualizadas, enriqueciendo la comprensión del fenómeno que se busca sistematizar. Según Jiménez (2020) esta técnica permite analizar datos para estudiar el objeto de estudio, al contrastar información proveniente de diversas fuentes y/o métodos donde se busca confirmar los hallazgos iniciales y otorgarles mayor solidez.

II. DESARROLLO

2.1 Identificación del Contexto y Actores Involucrados en la Experiencia

Las Prácticas de Alto Beneficio Social (PABS) propuesta por la Universidad Nacional de Educación en la que se participó, tuvo una duración de 240 horas por ciclo y se llevó a cabo en un contexto rural de una Escuela de Educación Básica multigrado, situada en la parroquia La Nieves del cantón Nabón, provincia del Azuay, a 72 km de la ciudad de Cuenca.

Esta parroquia rural, con características geográficas específicas, influye directamente en la vida de sus habitantes y las dinámicas educativas de la comunidad. El acceso a Las Nieves se realiza por la calle asfaltada Cuenca-Loja hasta el kilómetro 59, a partir de ahí se encuentra la comunidad La Jarata, luego se recorre por una vía 11 km por una vía de lastres hasta el centro parroquial, donde se encuentra esta institución educativa.

La ubicación geográfica aislada ha dado lugar a un estilo de vida centrado en la agricultura y producción artesanal de productos como el pan, que es una principal fuente de ingreso para las familias locales. La parroquia tiene aproximadamente 1 282 habitantes, de los cuales un estimado de entre 35 niños y jóvenes asisten a la escuela. Los servicios básicos como el agua potable y la electricidad son limitados Las familias enfrentan un nivel socioeconómico bajo. Otra característica de este sector es la existencia de procesos de migración: algunos habitantes provienen de ciudades como Saraguro, Loja y Cuenca para residir en esta localidad, mientras que en otros casos la migración es externa, con padres migrantes fuera del país mayormente a Estados Unidos, dejando a los niños al cuidado de abuelos o tíos

A pesar de estos retos, la comunidad se identifica por su solidaridad, evidenciada en el apoyo mutuo. La Nieves, es rica en expresiones culturales y tradicionales, es un lugar donde se

preserva la identidad comunitaria a través de festividades religiosas, prácticas agrícolas, artesanías, actividades de integración y mingas promueven una conexión comunitaria.

Las tradiciones, como la elaboración del pan artesanal y la narración de historias locales, se integran en el proceso educativo mediante talleres impartidos por el GAD parroquial. Estas actividades ayudan a reforzar la identidad cultural de la parroquia. También incluyen saberes del entorno natural, como el uso de plantas medicinales y el cuidado de la naturaleza. Estos elementos sirven como herramienta pedagógica para este contexto rural.

Al contar con este tipo de actividades, permiten a los estudiantes conectar con su entorno, lo que ayuda a reforzar los contenidos académicos desde una contextualización. Por ello, la escuela no solo se enfoca en impartir conocimientos netamente teóricos, sino que también se convierte en un espacio que ayuda a preservar la cultura local. La diversidad cultural impulsa un modelo educativo que fomenta el desarrollo integral de todos.

La Escuela es una institución que cuenta con 35 estudiantes matriculados en los cuatro subniveles: Preparatoria, Elemental, Media y Superior. Los estudiantes pertenecen a las comunidades tanto cercanas como lejanas de la parroquia. Sus edades oscilan entre los 5 y 15 años. La mayoría de los estudiantes pertenecen a familias nucleares y monoparentales con recursos económicos limitados.

A pesar de estas circunstancias, los estudiantes muestran un notable interés por aprender y querer progresar. Sin embargo, existe una diversidad en sus niveles de desarrollo académico, algunos avanzan más rápido mientras que otros enfrentan dificultades significativas en las asignaturas básicas.

Las aulas están conformadas por grupos diversos, donde los estudiantes participan activamente en actividades grupales, aunque a veces necesitan un apoyo más cercano debido a sus necesidades educativas individuales. Muchos no tienen acceso completo a los materiales

escolares, lo que limita su participación en las actividades académicas. Dentro de la institución, hay dos estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual. Además, hay un estudiante de educación elemental que está en proceso de diagnóstico.

La población estudiantil es mayormente heterogénea en cuanto a sus características sociofamiliares, lo que afecta su acceso a recursos educativos y su participación en las actividades escolares. Aunque el contexto rural presenta desafíos en el acceso a servicios y materiales educativos. La comunidad educativa se caracteriza por un sentido de pertenencia y colaboración, donde las familias, a pesar de las dificultades económicas, buscan involucrarse en el proceso educativo de sus hijos.

La infraestructura de la institución no está en las mejores condiciones. Al estar en un sector rural, sufre de un abandono por parte del Ministerio de Educación. Los servicios higiénicos, la mayor parte del tiempo, no funcionan adecuadamente, lo que genera inconvenientes tanto para estudiantes como para docentes. El área destinada de los juegos está completamente deteriorada lo que, limita las actividades recreativas y físicas de los estudiantes. Además, no hay espacios verdes dentro de la institución que permitan realizar actividades al aire libre. Tampoco hay un bar donde los estudiantes puedan comprar alimentos durante el receso, lo que dificulta satisfacer sus necesidades básicas a lo largo de la jornada.

Aunque la institución cuenta con una sala de cómputo, esta permanece inactiva debido a la falta de mantenimiento, acceso limitado a recursos tecnológicos y deficiencia en la capacitación docente para usarlo. Por otro lado, hay más de cinco aulas que están en desuso por su mal estado, lo que refleja la falta de mantenimiento y aprovechamiento de la infraestructura disponible. Las tres aulas que se utilizan actualmente están en condiciones adecuadas, gracias al esfuerzo de los padres de familia, quienes asumieron la responsabilidad

de remodelarlas, demostrando un fuerte compromiso con la educación de sus hijos a pesar de las limitaciones de la institución.

Los recursos educativos son escasos, especialmente por el contexto rural en el que se encuentra la institución. Muchos estudiantes no contaban con los libros de texto, ya que el gobierno aún no había realizado la entrega correspondiente, lo que dificulta el acceso a los materiales necesarios para el aprendizaje. Además, varios estudiantes no tenían sus materiales básicos, lo que afectaba su participación en las actividades académicas. La institución carece de proyectores y otros recursos tecnológicos que actualmente facilitan el aprendizaje, lo que limita la posibilidad de utilizar herramientas digitales y metodologías interactivas.

Frente a estas limitaciones, los docentes se esfuerzan constantemente por adaptarse a la situación, buscando alternativas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes con los recursos que tienen a su disposición. Esta situación obliga a los educadores a ser más creativos y a buscar soluciones dentro de los recursos limitados, pero la ausencia de estos elementos sigue afectando la calidad educativa y la equidad en el acceso a un aprendizaje moderno y actualizado.

Pese a estos desafíos, la escuela mantiene una administración funcional, con una gestión centralizada en abordar los problemas cotidianos, No obstante, la institución carece de apoyos esenciales, como orientación estudiantil o enfermería, que podrían ser fundamentales para ayudar a los estudiantes a enfrentar los retos emocionales, físicos y académicos que puedan surgir,

La falta de estos servicios impacta negativamente al bienestar integra general de los estudiantes, ya que limita su acceso al apoyo necesario para superar diversas dificultades, tanto personales como académicas. Este apoyo incluye atención psicológica para mantener emociones y conflictos, orientación académica personalizada, acompañamiento en hábitos de

estudio, asistencia social para entidades básicas y seguimiento de la salud física y emocional de los estudiantes

En este contexto, se han identificado diversos riesgos psicosociales. Entre ellos se destaca la ansiedad y la baja autoestima que pueden afectar en su confianza y desempeño académico. Asimismo, se observaron dificultades de socialización, lo que limita la integración positiva con sus pares y el desarrollo de habilidades sociales fundamentales. La desmotivación escolar también se presenta con frecuencia, influenciada por escasez de recursos, la falta de acompañamiento constante y las condiciones de aprendizaje poco estimulantes. Estos factores evidencian la necesidad de implementar estrategias de apoyo integral que promueven la resiliencia, la motivación y el desarrollo socioemocional a los niños y adolescentes en el contexto rural

La relación entre docentes, familias y estudiantes se caracteriza por un trabajo en equipo, en la que los educadores implementan constantemente estrategias de acompañamiento que promueven la participación activa de las familias en las decisiones y actividades escolares, fortaleciendo así la cohesión de la comunidad. La comunidad agrícola, donde las familias se dedican a la producción y otras actividades, valoran la educación como una herramienta clave para el progreso de sus hijos. Esta valoración se refleja en su disposición para colaborar en las iniciativas escolares. Como la organización de mingas para el cuidado del entorno escolar. La escuela aprovecha la cercanía con la comunidad para integrar las tradiciones y saberes locales en el currículo. Esto enriquece la experiencia educativa.

2.2. Sistematización de la Experiencia Educativa Integradora

La sistematización de experiencias es una herramienta metodológica. Pinadero (2023) afirma que, a través de la reflexión crítica y la reconstrucción de experiencias, se generan conocimientos significativos que orientan el aprendizaje hacia el futuro. Esto busca empoderar

a los educadores como agentes de cambio en el sistema educativo, permitiendo institucionalizar prácticas docentes efectivas, fomentando un aprendizaje crítico y reflexivo, integrando saberes comunes.

Es por ello que, en este apartado se construirá y sistematizará de forma cronológica la experiencia educativa, desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre las acciones desarrolladas durante las PABS. Uno de los aspectos centrales observados durante el proceso fue la importancia del clima emocional del aula como condición para el aprendizaje. Fierro-Suero et al. (2021) enfatiza que el clima emocional del aula se entiende como el ambiente efectivo que se genera entre docente y alumnos durante el proceso de aprendizaje.

2.2.1. Narración de Condiciones o Situaciones

Durante el desarrollo de la práctica, que se llevó a cabo durante dos periodos académicos (Octavo y Noveno ciclo), se realizó un acompañamiento constante a los estudiantes de la institución. Esta etapa estuvo dividida en dieciséis semanas llenas de actividades, lo que permitió la inmersión dentro de la vida escolar de esta institución.

Desde un enfoque cualitativo, se observó como las condiciones estructurales, sociales y afectivas inciden directamente en el proceso enseñanza aprendizaje. Es importante señalar que un clima emocional positivo en el aula es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que promueve un ambiente de aprendizaje seguro, facilitando así la expresión emocional y la comunicación afectiva, lo que a su vez mejora las relaciones entre docentes y estudiantes. (Muñoz,2023, p.37).

A continuación, se presenta la reconstrucción cronológica de las condiciones, situaciones y estrategias implementadas a lo largo de la experiencia.

2.2.1.1 Reconocimiento del Entorno Escolar y Diagnóstico del Clima Emocional (Semana 1 y 2).

El primer periodo marcó el inicio de las prácticas, durante las primeras semanas se realizó un diagnóstico inicial del entorno escolar, observando factores estructurales, sociales y afectivos que influyen en el ambiente del aula. Desde el primer contacto con los estudiantes y docentes, se evidenció un inicio complicado por la falta ausencia de planificación clara y un bajo acompañamiento por parte de la docente guía, lo cual generó cierta desorganización y desorientación en las rutinas escolares.

Esta situación provocó preocupación de cómo se está llevando el proceso educativo dentro de la institución, además los estudiantes manifestaban comportamientos disruptivos y desorganización. Se detectaron signos de desregulación emocional, desigualdades en la participación, dispersión, conflictos entre pares, agresiones entre ellos y dificultades en la atención.

Un hecho preocupante fue la revelación de una estudiante quien manifestó haber sido castigada por su mamá a raíz de comentarios de su compañero, lo que encendió una alerta sobre el impacto de las dinámicas escolares en la vida emocional del estudiantado y la urgencia de crear un entorno respetuoso. Esta situación confirma lo expresado por Pérez y Puentes (2022) quienes afirman que el clima emocional seguro es indispensable para el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes.

La segunda semana permitió ampliar la observación del grupo. Aunque se proporcionó actividades lúdicas, académicas y motivación como canciones, juegos y dinámicas, el ambiente del aula se vio afectado por discusiones, gritos, desobediencia y frustración. Las diferencias en los niveles de aprendizaje y el escaso desarrollo de habilidades socioemocionales se convirtieron en barreras para una convivencia armoniosa.

Sumado a esto, los cortes de energía eléctrica afectaron el ritmo de las actividades. En esta semana se visualizó la relación directa del clima emocional y la participación escolar y la necesidad de trabajar con mayor intención la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos. Correal y Vega (2024) señalan que, sin un equilibrio emocional, no se logra la armonía ni la participación escolar efectiva en el contexto escolar que se reflejó en esta semana.

En este sentido, Romero et al., (2024) sostienen que “el clima en el aula impacta significativamente el rendimiento académico. Un ambiente positivo genera estudiantes felices y motivados, mientras que uno negativo produce tristeza o apatía. Además, los docentes deben crear un entorno seguro y de apoyo emocional, fomentando la empatía y la resolución pacífica de conflictos” (p. 08).

El diagnóstico inicial permitió reconocer la estrecha relación entre el clima emocional y participación escolar. Lo observado en estas semanas de práctica evidencia que la ausencia de planificación docente y la falta de un entorno seguro y regulado emocionalmente afecta la motivación y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. La presencia de conflictos, comportamientos disruptivos y desigualdades en la participación confirman lo señalado por Pérez y Puentes (2022) y Romero et al. (2024) quienes sostienen que cuando el aula carece de un clima emocional positivo, los estudiantes tienden a mostrar apatía, desorganización y poca autorregulación, lo que repercute directamente en su desempeño académico y en la participación escolar.

Desde la práctica reflexiva, esta experiencia puso en manifiesto que el rol docente no solo se trata de la trasmisión de conocimientos, sino que también la gestión de las emociones del grupo.

2.2.1.2 Primeras acciones pedagógico- emocionales (Semana 3 y 4)

En respuesta a los incidentes anteriores, en la tercera semana, se planificaron y ejecutaron mini talleres, enfocados en la resolución de conflictos y valores, mediante dinámicas como “la ruleta de valores” y cuentos reflexivos. Aunque los cambios no fueron inmediatos, se notó una mejora en la escucha, interés por compartir y una ligera disminución de los conflictos impulsivos.

La construcción de normas de aula permitió establecer límites claros. A pesar de que existían momentos de tensión, poco a poco se iba instaurando una mejor convivencia. Costa, Palma y Salgado (2021) destacan que el rol docente requiere sensibilidad y habilidades interpersonales para generar ambientes positivos en el aula.

Asimismo, dentro de la semana cuatro, se reforzó el acompañamiento emocional con rutinas diarias como el saludo personalizado y espacios pequeños de conversación. Las actividades de lectura, carteles y manualidades generaron un ambiente de motivación. Sin embargo, aún existían dificultades relacionadas a la infraestructura, la falta de recurso y el comportamiento de algunos alumnos.

García Pastene (2021), sostiene que las características personales y las habilidades sociales que poseen los docentes son fundamentales, ya que aportan valor al vínculo afectivo, a la cercanía y a la comunicación. Estas cualidades facilitan la creación de un clima emocional positivo, que favorece la expresión libre de emociones, la resolución constructiva de conflictos y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. La presencia de un profesor que cultiva la empatía y confianza ayuda a que los estudiantes se sientan seguros, promoviendo la participación y apertura en las dinámicas grupales, aspecto esencial para una convivencia armoniosa.

Evidentemente, esta semana la práctica docente se orientó a la validación emocional. Desde esta perspectiva se confirma lo que plantea Muñoz (2023) quien resalta que los docentes emocionalmente competentes crean ambientes seguros donde el estudiantado pueda expresarse libremente. La incorporación de estrategias que fortalezcan la conexión afectiva y la confianza entre docente y estudiantes resulta fundamental para prevenir y gestionar conflictos, generando una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y la colaboración.

En este período se evidencia un avance progresivo en la consolidación de un clima más estable. Las estrategias de validación emocional y la construcción de normas compartidas se constituyeron en herramientas claves para la mejora. Los resultados observados concuerdan con Costa et al. (2021) Y García Pastene (2021), quienes afirman que las competencias socioemocionales del docente facilitan vínculos significativos. La práctica permitió comprender que la gestión emocional no es un acto espontáneo, sino que es un proceso que se construye con constancia y acompañamiento.

2.2.1.3 Integración de emociones al currículo y aprendizaje activo (semana 5 y 6).

La quinta semana, fue una experiencia de preparación y conmemoración del Día de los Difuntos se elaboró un altar con fotos de los familiares de los estudiantes, además se realizaron reflexiones y escritos. La temática generó momentos de conexión emocional al compartir sus experiencias. Por otro lado, los cortes de luz provocaron inquietud, pero se adoptaron estrategias para equilibrar las emociones y la participación. San Martín y Tapia (2023) afirman que trabajar las emociones proporciona a los estudiantes las habilidades necesarias para reconocer, comprender y regular sus emociones.

Además, “la educación emocional debe consolidarse como un eje transversal del aprendizaje, garantizando que cada estudiante pueda desarrollar sus habilidades emocionales y sociales en un entorno de respeto y equidad” (Aguirre Asanza et al., 2025, p.15). Esto implica

que no basta con incluir actividades puntuales que fomenten la expresión de sentimientos, sino que es necesario articular la dimensión emocional en todas las áreas del currículo, de modo que el aprendizaje académico y el desarrollo socioemocional avancen de manera conjunta. Integrar las emociones en la planificación escolar permite que los estudiantes enfrenten los retos cotidianos con mayor resiliencia y fortalece la construcción de ambientes de confianza y respeto, que son esenciales para la participación activa y significativa.

En medio de múltiples desafíos logísticos y actitudinales que atravesó la institución en la sexta semana, se hizo aún más evidente la necesidad de generar condiciones que estimulen la participación escolar desde lo emocional, se organizó una sesión de bailoterapia como actividad lúdica y corporal. En lo académico, se reforzaron contenidos de todas las asignaturas mediante dinámicas grupales Esta experiencia generó un alto nivel de participación y entusiasmo, se observó que la expresión corporal permite canalizar tensiones y promover un ambiente más relajado (Paineva et al.,2018).

Durante esta etapa se integró las emociones como eje transversal al currículo. La vinculación entre las conmemoraciones permitió a los estudiantes conectar con sus experiencias con los aprendizajes escolares. Las evidencias confirman lo propuesto por Aguirre Avanza et al. (2025), las emociones como eje transversal.

2.2.1.4 Consolidación del acompañamiento emocional (semana 7 y 8 del primer periodo).

La séptima semana se centró en conectar las observaciones emocionales con la participación escolar. Durante las clases se pudo ver que los estudiantes habían experimentado un acompañamiento emocional constante, por lo que se aplicaron dinámicas para identificar el estado de ánimo de los estudiantes al inicio de cada clase y evaluaciones con preguntas reflexivas.

Se fortaleció el trabajo autónomo, el respeto entre pares y el compromiso con las actividades escolares. Conejo (2023) sustenta que la inteligencia emocional integrada con las prácticas pedagógicas adecuadas, promueve la participación escolar de los estudiantes.

En efecto, a lo largo de la última semana del primer periodo, el aprendizaje y las emociones fueron los protagonistas, se desarrolló actividades de lectura, escritura y ensayos para presentaciones escolares, los estudiantes demostraron mayor disposición. Aunque aún persistían ciertos retos, eso no detuvo el proceso, ya que motivó a adaptar y crecer.

La colaboración y el compromiso de los estudiantes fueron indispensables para crear un ambiente de aprendizaje efectivo. Esto responde a lo que Sánchez y Prados (2023), los cuales plantean que la creación de vínculos afectivos mejora el involucramiento y participación de los actores educativos fortaleciendo así no solo su rendimiento académico sino también su bienestar personal.

Esta etapa reafirmó la importancia de la educación en contextos desafiantes y el impacto que tiene la dedicación y el compromiso, se evidencio un avance significativo en la autonomía y compromiso de los estudiantes, lo que reflejo una mejora en el clima emocional del aula, así también, durante esta semana se realizó una revisión de los diarios de campo y la recopilación de evidencias fotográficas, lo que permitió organizar la información y validar la elección del tema.

2.2.1.5 Reinicio del Segundo Periodo y Fortalecimiento del Entorno Afectivo (Segundo Periodo Semana 1 y 2).

Una vez concluido el primer periodo de las prácticas preprofesionales, se logró identificar que el clima emocional escolar forma parte importante del proceso enseñanza aprendizaje. Es así que, dentro del segundo periodo se planteó como una fase de profundización y validación, este espacio permitió aplicar estrategias pedagógicas con mayor

énfasis en el aspecto emocional, tomando como pilar principal las reflexiones del ciclo anterior. Es por eso que las acciones estuvieron orientadas a conseguir un ambiente seguro, respetuoso y afectivo.

El regreso a las aulas, marcó el inicio de una nueva etapa, en la que persistían desafíos como la planificación, falta de recursos materiales tecnológicos. No obstante, desde el primer día se priorizo la creación de un clima emocionalmente seguro con el objetivo de contextualizar a los estudiantes dentro del aula. Lo cual guarda relación con Fuentes et. al (2023) quienes manifiestan que la escuela no solo es considerada como una estructura física, sino que también es concebida como un espacio de construcción social.

De igual manera, “La conexión emocional en el ámbito educativo se refiere a la capacidad del docente para establecer relaciones afectivas significativas con los estudiantes” (Benítez y Vásconez, 2024, p. 07), es decir, resalta la importancia de la conexión emocional en la creación de un ambiente de aprendizaje que promueva el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes.

Durante la segunda semana, fortaleció el clima emocional mediante el establecimiento de normas y rutinas afectivas. La asistencia diaria se transformó en una actividad significativa: el juego, el diálogo y confianza, se realizaron actividades colaborativas como la limpieza profunda del aula, lo cual reforzó la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia. En lo académico, se aplicó clases más activas y contextualizadas, se utilizaron videos, redacción de textos, trabajó al aire libre.

Por la tarde, se desarrollaron talleres extracurriculares en el GAD, donde se revisaron deberes, se practicó inglés con dinámicas y se realizó una caminata de conexión contextualizada. Esto se respalda a lo que Salcedo de la fuente et. al (2023) si el docente gestiona adecuadamente las emociones del aula, se potencia el aprendizaje profundo.

El reinicio del periodo evidencio la mejora del clima emocional de la institución. La implementación de rutinas y normas mostraron resultados positivos. Concibiendo con Benítez y Vásconez (2024), el reconocimiento de las emociones como punto de partida para enseñar fortalece el clima emocional. La práctica reveló que la calidad del acompañamiento docente puede transformar el clima emocional incluso en contextos rurales.

2.2.1.6 Expresión Emocional a Través del Cuerpo y el Juego (semana 3).

La tercera semana se caracterizó por un incremento en la participación de los estudiantes gracias a la organización de entrenamientos para las jornadas deportivas. A través de juegos físicos como atletismo, saltos con aros y dinámicas colaborativas, los estudiantes fortalecieron valores como el trabajo en equipo y el respeto, así como también, experimentaron que la organización, el respeto y la designación de roles daba buenos resultados.

Las clases fueron completadas con actividades lúdicas como el jenga de preguntas que permitió reforzar contenidos de forma divertida. Esto va acorde con lo establecido por Canales-Laura, González-Castro y Piñas (2024), que las dinámicas lúdicas y motivacionales fortalecen la participación escolar, promueve el trabajo cooperativo la autonomía y el reconocimiento del esfuerzo.

De esta manera, las actividades apoyaron a que los educandos lograran expresarse con confianza, a través del movimiento y el juego, dado que cada dinámica canalizo su energía, manifestó alegría e incluso vencieron la timidez al compartir con sus compañeros. Se reforzo la inclusión, debido a que cada estudiante adopto un rol dentro de las actividades, lo que permitió que todos participen desde sus propias habilidades y se sintieran parte de la comunidad educativa.

Esto formo un ambiente más positivo dentro del aula, donde predomino la cooperación y disminuyo los pequeños conflictos habituales. En este sentido, lo trabajado guarda relación

con lo expuesto por Macias, Malla y Bautista (2024) quienes reconocen al juego como un espacio fundamental para el desarrollo social y emocional porque permite a los niños expresar y procesar sus emociones de manera creativa.

Está experiencia coincide con lo mencionado por los autores planteados anteriormente dado que destacan el valor del juego como herramienta pedagógica para fortalecer el clima emocional y la participación escolar, logrando así construir vínculos positivos.

2.2.1. 7 Fortaleciendo Vínculos Escuela- Comunidad (Semana 4 y 5).

La vinculación entre la escuela y la comunidad se fortaleció durante la cuarta semana. De acuerdo con Mecía-Montenegro (2021) vincular la escuela y la comunidad es indispensable para el proceso educativo, puesto que permite la integración a todos los actores del contexto en la formación de los estudiantes. Esta relación fomenta un entorno de aprendizaje contextualizado, beneficiando tanto a los estudiantes como a las familias. Permitiendo así una educación holística y adaptada a las necesidades locales.

Es por eso que se participó en una misa comunitaria, esto permitió integrar vivencias espirituales, afectivas y escolares. Para completar se desarrollaron talleres de reciclaje y pintura. Los estudiantes propusieron mejoras para el aula y participaron activamente en la toma de decisiones. Este protagonismo fortaleció su autonomía.

Además, la colaboración entre docentes, familias y estudiantes género un espacio en la que el respeto, la responsabilidad compartida y la valoración de las tradiciones eran pilares del quehacer pedagógico. Tal cual como lo menciona López Cáceres y Estepa (2020) la integración entre emociones territorio y cultura fortalece la identidad colectiva y fomenta la participación escolar.

Actividades como celebraciones y actividades que incentivaron la expresión emocional fueron parte de la quinta semana, se llevó a cabo una feria de alimentación saludable en la que

los estudiantes investigaron, prepararon y presentaron alimentos nutritivos con creatividad y compromiso. Se celebró el Día del Maestro con presentaciones por parte de los estudiantes, canciones, cartas y poemas, está actividad contribuye a fortalecer el vínculo entre docentes-estudiantes. Estas actividades no solo permitieron fortalecer las habilidades cognitivas y sociales, sino que también promovió los valores tales como solidaridad, el respeto y el cuidado del entorno.

Al relacionar directamente la comunidad y la didáctica apoyó el proceso de aprendizaje creando un ambiente seguro donde los niños se sintieron valorados. Esta semana fue un reflejo del compromiso de la institución con una educación de calidad. Coincidiendo con lo señalado por Ocaña et. al (2023) el desarrollo de habilidades sociales en un ambiente afectivo favorece la participación y mejora la convivencia permitiendo que los docentes expresen y se integren con mayor confianza. Este proceso reafirma la importancia de la educación como un espacio de encuentro social que involucra a todos los autores.

2.2.1.8 Trabajo colaborativo y resolución de conflictos (Semana 6 y 7).

La sexta semana, a pesar de que fue corta, las experiencias fueron intensas. Se realizaron dinámicas, presentaciones artísticas, reflexiones colectivas y actividades que reforzaron valores. Se adapto un espacio abandonado de la escuela para adecuarlo como una biblioteca fortaleciendo el aprendizaje colaborativo. Durante los recesos se observó una mayor disposición a resolver conflictos mediante el diálogo.

Para Coloma et al. (2024) las dinámicas de mediación escolar y los ejercicios de empatía impulsados desde la docencia contribuyen a la resolución de conflictos y al fomento de un clima de respeto y compresión en el aula. Estas prácticas ayudan a los educandos a desarrollar habilidades de comunicación efectiva y a gestionar sus emociones, promoviendo así las relaciones interpersonales más saludables.

Se evidenció una participación constante y activa por parte de las familias quienes continuaron colaborando en las tareas escolares y en la construcción de un clima emocional efectivo. En consonancia con lo planteado por Delgadillo et. al (2023) la identificación y gestión adecuada de las emociones dentro del aula relacionada con la participación activa de las familias enriquece el entorno armónico y seguro que potencia el aprendizaje colaborativo y mejora las relaciones interpersonales

En la séptima semana se trabajó de forma directa en aspectos de habilidades socioemocionales. Se organizaron actividades de escucha activa, debates, juegos cooperativos y proyectos grupales. Uno de los momentos que se destacó fue la organización del festival de la lectura, en la que los estudiantes fueron los protagonistas, prepararon dramatizaciones, teatro de sombras, narraciones de cuentos, representación de costumbres locales y gincanas literarias. En estas actividades los estudiantes asumieron diferentes roles, aprendieron a resolver conflictos, tomar decisiones grupales lo que reflejó un avance en su autonomía al trabajar en grupo.

A medida que avanzaban las semanas, el aula se transformó en un espacio de acogida emocional. Los estudiantes mostraron más confianza para expresarse libremente, compartir sus pensamientos e ideas, hablar sobre cómo se sentían, gustos e incluso desacuerdos. Este ambiente facilitó un sentido de colaboración entre todos, lo que favoreció avances en aspectos claves como la participación activa, el compromiso con las tareas y el bienestar general. Según Vera y Mejía (2024) cuando el estudiante se siente emocionalmente valorado y respetado, su disposición a participar y aprender aumenta notablemente fortaleciendo el clima escolar para todos.

2.2.1.9 Cierre reflexivo y emocional del proceso (semana 8).

La octava y última semana se dedicó a un cierre emocional. Se llevó a cabo actividades como escritura de cartas de despedida, juegos de retroalimentación, encuestas sobre emociones y pequeñas entrevistas, fue evidente la expresión espontánea de sentimientos como gratitud y orgullo por lo vivido, se evidencio los aprendizajes alcanzados y se fortaleció el sentido de pertenencia a la institución educativa.

Ausubel (1983) recalca que la reflexión final aporta a la consolidación y profundización de los conocimientos adquiridos, permitiendo una mejor integración de la nueva formación de conceptos existentes. Facilitando la identificación de conexiones significativas y promoviendo la diferenciación progresiva de ideas, lo que enriquece la comprensión. Además, fomenta un aprendizaje significativo que admite que el estudiante reordene y asimile la información de manera efectiva.

Este cierre, representó la reafirmación de la importancia del acompañamiento emocional especialmente en contextos rurales vulnerables, a pesar de las limitaciones infraestructurales y materiales presentes en el entorno, se logró construir un clima emocional escolar caracterizado por la apertura y la transformación compartida entre todos los actores educativos. En línea con lo planteado por Sánchez- Celis et. al (2021) en contextos rurales multigrado las estrategias emocionales implementados por el docente son fundamentales para conseguir un entorno escolar de confianza, permanencia y expresión emocional incluso en condiciones estructurales adversas.

2.2.2 Categorización de la Información

El análisis profundo que reconstruye la experiencia formativa durante las prácticas pre profesionales en la institución educativa multigrado del cantón Nabón. Se identificaron diferentes núcleos temáticos que permiten comprender el rol del Clima emocional en la

participación escolar. La categorización se elaboró con evidencia empírica proveniente los diarios de campo, entrevistas a actores clave (madre de familia y docente) y la revisión teórica siguiendo un enfoque metodológico de la sistematización propuesto por Jara (2018).

2.2.2.1 Clima Emocional

Como sostiene Arias-Ortega (2022), “en la relación educativa clima emocional surge como una condición fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que garantiza la existencia de relaciones interpersonales adecuadas entre profesores y estudiantes, incluso en contextos donde las estructuras sociales, morales y del saber permanecen enmarcadas en las relaciones coloniales”. En esta categoría se abordan los procesos afectivos que configuran el ambiente del aula y determinan la manera en que los estudiantes se relacionan con sus emociones, sus pares y los docentes. Además, dentro de esta categoría se agrupan las siguientes subcategorías: expresión y contención emocional, vínculo afectivo docente-estudiante y obstáculos emocionales.

Esto evidencia que el clima emocional no es un elemento secundario dentro del proceso educativo, sino un componente esencial que condiciona la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica que, más allá de la transmisión de conocimientos, el ambiente afectivo del aula influye directamente en cómo los estudiantes se vinculan con sus emociones y con los demás. Así, la dimensión emocional se constituye como un eje transversal que sostiene no sólo la interacción en el aula, sino también el bienestar y la participación escolar de los estudiantes.

2.2.2.1.1. Expresión y contención afectiva.

Desde las primeras observaciones se evidenció que un clima emocional distante, caracterizado por el silencio, la empatía pasiva y el retraimiento (Matriz: diario de campo, semana 1, 24 de septiembre de 2024). Como señala Rodríguez-Barbosa (2024), el bienestar

emocional condiciona directamente la participación en el aula: si los estudiantes no se sienten emocionalmente bien, difícilmente logran involucrarse o aprender adecuadamente.

Para revertir esta situación, se implementaron estrategias como las dinámicas emocionales al inicio de clase, los saludos personalizados y la asistencia emocional (Matriz: diario de campo, semana 1, 13 de marzo de 2025). Estas acciones contribuyeron a humanizar el vínculo pedagógico y a establecer una rutina que validaba las emociones de cada estudiante.

En las entrevistas, la docente afirmó que los niños “expresan lo que sienten con toda la libertad” (Entrevista docente, 2025, p.4). La madre de familia reforzó esta percepción al mencionar que sus hijos “siempre quieren estar jugando, quieren estar con los compañeros, les gusta ir a la escuela” (Entrevista madre de familia, 2025, p.2). De igual forma, el padre señaló que su hija “se siente bien ahí, con los amigos” y que “todo está muy bien” (Entrevista padre de familia, 2025, p.1). Estos testimonios confirman la existencia de un entorno emocional seguro, donde los niños pueden expresar sus sentimientos y desarrollar una convivencia positiva.

2.2.2.1.2 Vínculo Afectivo Docente–Estudiante.

El fortalecimiento del lazo afectivo entre docentes y estudiantes se identificó como el motor que dinamiza la participación dentro del aula.

Durante las jornadas en las que se practicó la escucha activa y la retroalimentación afectiva, los estudiantes mostraron mayor seguridad y disposición para participar (Matriz: diario de campo, semana 2, 17 de marzo de 2025).

La rectora manifestó que “los estudiantes emocionalmente bien activos realizan cualquier actividad, sobre todo si les gusta” (Entrevista docente, 2025, p.5). La madre de familia coincidió al afirmar que el entusiasmo de sus hijos está vinculado con la conexión emocional establecida con la docente (Entrevista madre de familia, 2025, p.2).

Según Conejo (2022), los vínculos genuinos entre docentes y estudiantes potencian la autonomía, la confianza y el deseo de aprender. No se trata de una afectividad superficial, sino de una estrategia pedagógica integral que fomenta la cultura del respeto, la escucha y el acompañamiento.

2.2.2.1.3 Obstáculos Emocionales: Conflictos, Juicios y Desatención.

Dentro del proceso también se identificaron barreras emocionales que limitan la participación y el bienestar del estudiantado entre ellas destacan los conflictos no gestionados, el miedo al juicio y la falta de contención emocional.

Un ejemplo fue la negativa de algunos niños a compartir sus trabajos porque consideraban que estaban “feos” (Matriz: diario de campo, semana 5, 21 de octubre de 2024), reflejando baja autoestima y temor al juicio. Asimismo, durante una jornada un niño lloró sin recibir atención inmediata de la docente (Matriz: diario de campo, semana 4, 16 de octubre de 2024), evidenciando desatención emocional.

En este sentido, Sanmartín y Tapia (2023) advierten que la baja autoestima inhibe la participación cuando no existe una cultura de retroalimentación positiva. Por su parte, Sánchez y Prados (2023) sostienen que ignorar la emoción en el aula reproduce un modelo educativo deshumanizante, que minimiza las vivencias internas de los estudiantes.

2.2.2.2. Participación Escolar.

Esta categoría agrupa los procesos que favorecen, limitan o sostienen la participación de los estudiantes dentro del aula y en la comunidad educativa.

Incluye las subcategorías: clima emocional como facilitador de la participación, inclusión emocional y participación equitativa, y participación de la familia y comunidad como soporte emocional.

2.2.2.2.1 Clima Emocional como Facilitador de la Participación Activa.

El análisis evidenció una relación directa entre el clima emocional y la participación estudiantil. Cuando predominó un clima positivo, los niños se mostraron motivados, colaborativos y creativos (Matriz: diario de campo, semana 6, 15 de abril de 2025). En cambio, los conflictos no resueltos o la falta de atención emocional generaron retraimiento y desinterés (Matriz: diario de campo, semana 3, 6 de octubre de 2024).

La rectora señaló que “si un niño está triste, no va a rendir como quisiéramos”, y agregó que “esto afecta también al grupo, ya que los compañeros se sienten tristes al saber lo que le pasa a su amigo” (Entrevista docente, 2025, p.4). Este testimonio muestra la dimensión colectiva del clima emocional, donde el estado de ánimo individual impacta la dinámica grupal.

Tal como señalan Costa et al. (2021), el clima emocional grupal incide directamente en la disposición individual y colectiva hacia el aprendizaje.

2.2.2.2.2 Inclusión Emocional y Participación Equitativa.

Las entrevistas y observaciones coinciden en que la participación activa aumenta cuando los estudiantes se sienten escuchados, incluidos y emocionalmente seguros. La madre de familia expresó que sus hijos “son considerados y todos son incluidos en las diferentes actividades” (Entrevista madre de familia, 2025, p.3). Esto se corroboró durante la feria de alimentación saludable (Matriz: diario de campo, semana 5, 8 de abril de 2025), donde se evidenció un alto nivel de compromiso emocional y colaboración.

Por otro lado, el padre de familia manifestó que su hija “participa en todo” (Entrevista padre de familia, 2025, p.2), reflejando que incluso en un contexto rural multigrado se garantizan espacios de participación equitativos. Estas percepciones coinciden con Rivera y Quitián (2022), quienes afirman que reconocer la voz del estudiante en contextos rurales es esencial para fomentar una participación auténtica y democrática.

2.2.2.2.2 Participación de la Familia y Comunidad como Soporte Emocional.

La participación de la familia y la comunidad se reconoció como un soporte fundamental del clima emocional y de la participación escolar. Del mismo modo, la docente destacó que “la mayoría de los padres de familia están para apoyar a los estudiantes” (Entrevista docente, 2025, p.3), evidenciando una articulación entre escuela y hogar. Sin embargo, la madre de familia señaló que en la escuela “no enseñan a los padres de familia este lado emocional” (Entrevista madre de familia, 2025, p.3), lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación emocional también en el ámbito familiar.

Por esta razón, el padre de familia, aunque reside fuera del país, manifestó su deseo de mantener la conexión afectiva con su hija y consideró que “debería haber más comunicación, así uno como padre puede entender mejor a sus hijos” (Entrevista padre de familia, 2025, p.2). De acuerdo con Mendoza et al. (2022), los vínculos afectivos entre familia, comunidad y escuela fortalecen la motivación y el sentido de pertenencia del alumnado, creando condiciones propicias para el aprendizaje y la participación activa.

2.2.2.3 Análisis Complementario: Resultados de las Encuestas.

Se aplicaron encuestas a estudiantes, docentes y personal del centro de salud de la comunidad.

En las respuestas de los estudiantes se evidencian diferentes percepciones sobre cómo se sienten en la escuela. Algunos expresaron que durante las clases se sienten “tranquilos y contentos”, lo que refleja un ambiente favorable para aprender. Sin embargo, otros señalaron que “A veces se sienten nerviosos o tristes”, lo cual indica que existen momentos en los que las emociones negativas influyen en su disposición para participar en las actividades escolares.

También se recogieron testimonios relacionados con la convivencia y el trato entre compañeros. Un estudiante comentó: “A veces lo ayudo cuando está triste”, mientras que otro

reconoció: “No hago nada cuando veo a un compañero solo”. Estas respuestas permiten identificar tanto las fortalezas en cuanto a la empatía que se fomenta en el grupo, cómo las limitaciones que aún persisten en la construcción de relaciones de apoyo mutuo.

En cuanto a la percepción sobre los docentes, la mayoría manifestó sentirse escuchados, aunque algunos expresaron lo contrario. Una voz estudiantil señaló: “Sí, los profesores me escuchan cuando tengo un problema”, en contraste con la respuesta de otro estudiante que dijo: “No, no me escucha”. Esta diferencia refleja que, aunque existen avances en el acompañamiento emocional, todavía hay estudiantes que no logran sentirse plenamente atendidos en sus necesidades socioafectivas.

Respecto a la escuela que sueñan y que desearían para sentirse mejor, las respuestas fueron muy significativas. Una de ellas expresa: “Quisiera que haya más juegos y mucho más espacio para jugar”, otro estudiante mencionó: “Me gustaría que me escuchen mis problemas”, y uno más enfatizó: “Yo quiero que en mi escuela no hablemos malas palabras”. Estas frases sencillas pero profundas, demuestran que los estudiantes valoran no solo la infraestructura física, sino también la posibilidad de contar con espacios de diálogo, respeto y recreación.

En conjunto, estas voces estudiantiles permiten comprender que el clima emocional no se limita únicamente a las relaciones profesor-alumno, sino que abarca la convivencia entre compañeros, el acceso a espacios adecuados para la recreación y el reconocimiento de las emociones individuales. Los testimonios evidencian que, cuando el clima emocional es positivo, los estudiantes muestran mayor motivación, seguridad y disposición para aprender, mientras que, cuando este se va afectando, se generan barreras para la participación y el desarrollo integral.

De esta manera, las encuestas confirman y enriquecen los hallazgos de la observación y el análisis cualitativo, al destacar que la participación escolar está estrechamente vinculada

con el bienestar socioemocional. Los testimonios de los estudiantes constituyen una evidencia valiosa de que el fortalecimiento del clima emocional en contextos rurales es una condición indispensable para garantizar procesos educativos inclusivos y de calidad.

2.2.2.7.1 Triangulación de Datos

La triangulación de datos constituye una estrategia metodológica esencial en el proceso de sistematización, ya que permite contrastar, validar e interpretar los hallazgos desde múltiples fuentes. En el presente trabajo, se ha realizado una triangulación metodológica considerando tres ejes de información: los diarios de campo elaborados durante la práctica pre profesional, entrevistas a actores clave (docente, madre y padre de familia) y encuestas (docentes, estudiantes y personal médico). A continuación, se presenta un análisis comparativo de los principales resultados obtenidos.

Tabla 1

Triangulación de Datos Recolectados a través de Distintos Instrumentos.

Categorías	Diario de campo	Entrevista docente.	Entrevista madre de familia.	Entrevista padre de familia	Encuesta
Clima emocional	Se observa inicialmente retraimiento emocional, apatía y silencio. Se implementan estrategias como la toma de asistencia, dinámicas y saludos personalizados, permitiendo abrir espacios de expresión afectiva.	Reconoce que los estudiantes expresan sus emociones “con libertad”, una vez que se sienten seguros. Considera esencial trabajar lo emocional antes del aprendizaje.	Señala que sus hijos llegan a casa felices y siempre quieren estar en la escuela lo que refleja un ambiente emocionalmente acogedor.	Aunque no está físicamente presente afirma que su hija “se siente bien con los amigos” y emocionalmente “todo está muy bien" percibe a la escuela como un entorno seguro.	Algunos estudiantes reportan sentirse escuchados y tranquilos, otros manifiestan temor de expresarse por miedo al juicio o la burla. Hay avances, pero persisten barreras.

Vínculo afectivo - estudiante	La cercanía emocional con la docente genera mejoras en la participación. Jornadas como escucha activa y retroalimentación afectiva propicia inseguridad y autonomía.	Destaca que cuando los estudiantes están emocionalmente bien "realizan cualquier actividad". El vínculo es un motor de aprendizaje.	Asocia el entusiasmo de sus hijos por ir a clases al trato afectuoso de la docente. Reconoce que la relación emocional influye en su motivación.	Indica que no se comunica directamente con la docente, pero considera importante que "haya más comunicación". Muestra interés efectivo desde la distancia.	Algunos estudiantes indican que se sienten apoyados, otros expresan que necesitan mayor. El vínculo aún no es homogéneo.
Participación escolar	Se registra mayor participación en jornadas con dinámicas lúdicas y afectivas. Cuando hay conexión emocional hay más motivación, creatividad y cooperación.	Relaciona la participación con el estado emocional: cuando hay un buen ánimo los estudiantes participan con entusiasmo.	Observa que sus hijos participan activamente en las actividades escolares y que lo hacen con alegría, especialmente cuando se involucra lo emocional.	Asegura que su hija "participa en todo", lo que muestra una correlación entre su estabilidad emocional y su disposición escolar.	La mayoría de estudiantes afirman disfrutar las actividades, pero algunos solicitan más espacio para expresar emociones y participar libremente.
Inclusión emocional	Las actividades inclusivas como ferias y visitas intergeneracionales generan un alto compromiso emocional y	Se esfuerza en integrar a todos los estudiantes en las actividades promoviendo el respeto y la	Afirman que "todos los niños participan" en las actividades. No percibe discriminaci	Confirma que su hija no solo participa, sino que lo hace con regularidad en todas las propuestas. No	La mayoría siente que es incluido por sus compañeros, aunque algunos manifiestan que no siempre son

	entusiasmo Se observa que todas participan sin exclusión.	participació n equitativa.	ón ni exclusión.	identifica barreras.	escuchados o valorados. Persisten dinámicas de desigualdad entre pares.
Obstáculos emocionales	Se identificaron barreras como el miedo al juicio (“mi trabajo está feo”), episodios de llanto no atendidos y baja autoestima afectando la participación.	Reconoce que aún existen estudiantes que se sienten inseguros frente al grupo. El juicio entre pares y la tristeza afecta en el rendimiento del grupo.	No se refiere explícitame nte a este punto, aunque sugiere que sus hijos se sienten cómodos en el aula.	No aborda directament e los obstáculos, pero solicita mayor comunicaci ón entre padres y escuela, lo cual puede interpretars e como una vía para prevenir la desatención .	Algunos estudiantes indican miedo al juicio, inseguridad para participar y la falta de apoyo emocional en ciertos momentos. La contención aún no es constante.
Comunidad como soporte emocional	Registros de mingas, ferias y talleres muestran fuerte presencia y compromiso de las familias. Se constata una red afectiva que favorece el clima escolar.	Resalta que las familias colaboran y están presentes para apoyar emocionalm ente a los estudiantes.	Valora las formaciones emocionale s dirigidas a padres y madres. Percibe que hay un esfuerzo por integrar a las familias desde lo emocional.	Aunque no reside en la comunidad, indica que los abuelos acompañan a su hija. Sugiere crear más espacios para padres, incluso en su situación de distancia.	Muchos estudiantes valoran el acompañami ento familiar. Algunos consideran que sus padres no los conocen del todo

Fuente: Elaboración propia a partir del diario de campo, entrevistas y encuestas, 2025.

Por medio de esta triangulación evidencia coherencia entre las percepciones de los actores educativos y las observaciones registradas, aunque también muestra tensiones y aspectos a fortalecer, especialmente en relación con la expresión emocional libre y el fortalecimiento de redes comunitarias de apoyo. La complementariedad de los datos permitió comprender la complejidad reafirmando la importancia del clima emocional como eje transversal en el desarrollo escolar.

El análisis de las categorías permite comprender que el clima emocional no sólo influye, sino que condiciona la participación escolar del estudiantado. Su abordaje requiere estrategias integrales qué combinen la intervención pedagógica, el fortalecimiento de vínculos, la escucha activa, el trabajo con las familias y la construcción de un aula segura emocionalmente. Estas dimensiones son fundamentales en contextos multigrado y rurales, donde las relaciones humanas son la base del aprendizaje colectivo y significativo.

2 2.3 Interpretación Crítica de la Sistematización de la Experiencia Educativa

La sistematización de experiencia vivida en la institución, en el cantón Nabón, nos permite construir una reflexión profunda. Esta reflexión destaca la relevancia del clima emocional como eje estructurador del aprendizaje en contextos rurales multigrado. Esto no solo recoge datos y observaciones, sino que interpreta de forma crítica las tensiones y contradicciones. Estas aparecen cuando se confrontan las prácticas escolares con los discursos pedagógicos que promueven una educación inclusiva, emocionalmente segura y centrada en el estudiantado.

Asimismo, es fundamental destacar que la experiencia permitió visualizar con claridad qué el clima emocional no constituye un aspecto secundario dentro del proceso educativo, sino que es una condición que habilita o restringe las posibilidades reales de participación y aprendizaje significativo. Desde el inicio de las primeras jornadas se pudo evidenciar cómo la

apatía, el retraimiento o la falta de motivación se relacionaban directamente con la ausencia de espacios de contención emocional y de reconocimiento afectivo dentro del aula. Así lo demuestra la observación donde los estudiantes preferían mantenerse en silencio, evitaban intervenir o incluso se negaban a realizar actividades por miedo al juicio, como se reportó en la semana cinco (Matriz diario De campo, 2024).

A medida que se fueron incorporando prácticas del acompañamiento emocional como la asistencia emocional, las dinámicas lúdicas, los saludos personalizados y los espacios de conversación se observó una transformación gradual pero evidente en la actitud de los estudiantes. Esta transformación fue gradual pero evidente. La participación se volvió más constante, la expresión de emociones se hizo más frecuente y la convivencia más colaborativa. Esto confirma lo que sostienen autores como Bisquerra (2019) que un entorno emocionalmente seguro no solo mejora el bienestar individual, sino que favorece la interacción social y el compromiso académico.

La sistematización también permitió identificar tensiones y vacíos institucionales que limitan el abordaje integral del clima emocional. Si bien la docente entrevistada manifestó que sus estudiantes expresan sus emociones con libertad también se registraron situaciones de desatención o respuestas pedagógicas que no tomaban en cuenta el estado emocional de los niños y niñas (Entrevista docente, 2025). También esta dualidad evidencia que, aunque existen intenciones pedagógicas de construir espacios afectivos, estas aún no están completamente sistematizadas. Tampoco cuentan con un respaldo institucional claro que promueva una pedagogía emocional.

De tal modo que el análisis crítico pone en evidencia que la inclusión emocional no puede depender únicamente de la disposición del docente o de la buena voluntad de la comunidad, sino que requiere de estructuras de apoyo formación profesional específica y

políticas educativas que reconozcan el derecho a una educación emocionalmente segura. Esto implica adoptar una visión integral que articule políticas institucionales, estrategias pedagógicas y desarrollo emocional docente, permitiendo así una inclusión real y sostenida. La participación activa de las familias y la capacitación continua del profesorado se configuran como elementos fundamentales para consolidar entornos escolares equitativos y emocionalmente seguros (Mendoza Vera et al., 2025).

La comunidad educativa de Las Nieves demuestra un potencial invaluable Para fortalecer estas redes de apoyo, debido a que, la participación de las familias en actividades escolares como mingas, ferias y visitas intergeneracionales. Esto refuerza el sentido de pertenencia y el acompañamiento afectivo.

Sin embargo, los datos triangulados con el personal del centro de salud revelan una escasa coordinación interinstitucional en torno a la salud emocional lo que limita las posibilidades de atención integral. Esta desconexión plantea la urgencia de establecer alianzas sólidas entre escuela, familia y comunidad.

Las estrategias implementadas de la pedagogía de las artes, actividades teatrales, pintura, juegos y dinámicas corporales fueron fundamentales para que los estudiantes canalicen sus emociones, construyan identidad y participen con entusiasmo. Estas herramientas propias de la pedagogía humanista y exclusiva demostraron ser efectivas para abordar problemáticas complejas como la tristeza, la exclusión o la falta de motivación.

Esta relación entre emoción y creatividad confirma lo planteado por Maturana (como se cita en Ortiz,2020), quién señala que el aprendizaje Genuino solo ocurre cuando hay emoción y afecto involucrado.

Esta sistematización también fue una transformación personal y colectiva. Para las practicantes, implicó reconocer la complejidad del clima emocional en un aula rural, se

comprendió que no todo puede ser planificado, ya que muchas veces las respuestas pedagógicas emergen del vínculo humano y del diálogo empático con los estudiantes. En palabras de Freire (1997) educar es un acto de amor de diálogo y de esperanza y esta experiencia fue justamente eso una apuesta por educar con el corazón en contextos adversos, pero profundamente humanos.

En síntesis, la sistematización de esta experiencia educativa no sólo visibiliza la influencia del clima emocional en la participación estudiantil, sino que invita a repensar profundamente las formas de hacer escuela. Desde una mirada crítica queda claro que sin efecto no hay autonomía. Sin contención no hay aprendizaje. Y sin participación no hay transformación. Por ello promover un clima emocional positivo no debe ser una tarea adicional sino el punto de partida para construir una educación verdaderamente inclusiva, transformadora y significativa.

2.2.4 Lecciones Aprendidas

La oportunidad de haber estado inmersas en un contexto rural, participando día a día dentro de la institución dejó huellas profundas, tanto en los estudiantes como a quienes acompañamos en el proceso. Además, esta vivencia no sólo significó una aproximación directa a las realidades del aula multigrado, sino que también posibilitó el desarrollo de procesos reflexivos que marcaron un antes y un después en la forma de entender y ejercer la docencia desde una perspectiva emocional, afectiva y participativa. Durante las dieciséis semanas de prácticas, se constató que la palabra educar va más allá de una acción de transmitir conocimientos, implica generar vínculos, mirar el contexto con sensibilidad y construir espacios seguros donde cada niño y niña se sienta valorado y reconocido.

Desde el inicio, se evidencio que un clima emocional apto en la educación rural es indispensable para la convivencia armónica y la participación escolar de todos los actores. Sin

duda, uno de los puntos fuertes fue el haber priorizado el acompañamiento emocional constante. Acciones simples como saludar con afecto, preguntar cómo se sienten o incluir juegos colaborativos marcaron la diferencia en el ambiente dentro del aula. Estas acciones abrieron un camino hacia la confianza, despertaron el interés por mantener una participación activa y generaron una atmósfera de respeto entre pares que aportó significativamente al aprendizaje.

Dichas acciones, inspiradas en autores como Bisquerra (2019) y Muñoz (2023), indicaron que cuando el estudiante se siente escuchado, validado y acompañado su disposición por aprender cambia notablemente, esto fue visible en la transformación de los estudiantes cuando se sintieron escuchados y comprendidos. La feria de alimentación saludable, los talleres artísticos y el festival de la lectura no solo respondieron al cumplimiento de destrezas y objetivos curriculares, sino que, además, fortalecieron vínculos importantes para el desarrollo personal de los educandos.

Estas experiencias corroboraron lo planteado por Ortiz (2020) quien sostienen que el aprendizaje solo es posible cuando esta mediado por la emoción. Así, el arte y la expresión corporal se consolidaron como medios pedagógicos para el desarrollo emocional permitiendo que los estudiantes aprendan a comunicarse y empatizar con los demás.

Otra lección importante es que se pudo observar que la relación entre docente estudiante constituye el eje fundamental del clima emocional dentro del aula. Las actitudes de los docentes, sus gestos cotidianos, la forma en que se escucha y acoge a los niños influye directamente en el modo que ellos se sienten, cuando el docente muestra empatía y se interesa genuinamente por lo que sus estudiantes, el clima de la institución se convierte en más cálido y colaborativo, de lo contrario cuando la interacción carece de atención o se percibe

cierta distancia surge los conflictos. En consecuencia, esta experiencia permitió reafirmar que el docente no solo enseña contenidos, sino que enseña desde el corazón.

Otra lección importante fue confirmar el rol fundamental que cumple la familia y la comunidad en el clima emocional escolar. Las mingas de limpieza de la institución, las celebraciones religiosas o actividades en donde toda la comunidad era incluida, generaron sentido de conveniencia. La participación de madres, padres y demás actores comunitarios mostró que educar en contextos rurales es una tarea colectiva, donde cada aporte es importante. De esta manera, la experiencia permitió ampliar el concepto de clima emocional, entendiendo que ese no se limita al aula, sino que se construye colectivamente a partir de la interacción del contexto.

Además, las estrategias que combinan la expresión artística, el movimiento corporal y el trabajo colaborativo resultaron ser herramientas eficaces para que los estudiantes logren gestionar las emociones y se conecten con el aprendizaje desde una visión más cercana. Esto confirma que enseñar desde la validación emocional es fundamental.

A pesar de los esfuerzos, también enfrentamos momentos difíciles que invitan a repensar nuestras prácticas. Una de las limitaciones fue notar que no existe en la institución un protocolo claro para abordar de manera sostenida el bienestar emocional de los estudiantes. Esto provoca que, aunque haya voluntad de ayudar, muchas veces se actúa por intuición o desde lo que cada docente considere, sin una guía que ayude a responder de manera eficiente.

Esta falta de lineamientos institucionales no solo genera respuestas incorrectas, sino que también conserva una cultura educativa en la que la educación emocional queda a un segundo plano, afectando tanto la prevención como la atención adecuada de situaciones críticas.

Por otro lado, aunque al inicio sentimos la apertura por parte de los docentes, con el paso de las semanas notamos que su implicación fue limitada. Las actividades que propusimos desde nuestra práctica, centradas en el clima emocional y participación escolar, no siempre fueron acogidas con compromiso. Dado que, más allá de reconocer su valor, no se integran del todo al trabajo diario del aula, lo que dificulta mantener los avances logrados con los estudiantes. También, en ocasiones hubo situaciones emocionales delicadas que pasaban desapercibidas o no recibían la atención adecuada.

Entendimos que posiblemente la sobrecarga de las responsabilidades, el cansancio de los docentes o quizá la falta de formación continua sobre temas socioemocionales, el trabajo emocional dentro de la institución termina quedando como algo secundario. Por lo que se evidencia la necesidad urgente de espacios de capacitación docente en torno a la autorregulación emocional y a su vez sobre cómo manejar del clima emocional del aula, donde de fortalezcan habilidades como la escucha, la gestión de conflictos y el reconocimiento de señales de alerta emocional dentro de la comunidad educativa.

Las condiciones materiales también representaron un gran desafío. La escasez de recursos básicos, la falta de infraestructura adecuada y cortes constantes de luz, obstaculizaron varias actividades en más de una ocasión, provocando frustración tanto en docentes como en estudiantes. Estas dificultades no solo afectan a la organización escolar, sino que también afecta al estado emocional de la comunidad educativa en general.

Asimismo, fue incuestionable la falta de coordinación entre la escuela y otras instituciones como el centro de salud, lo que limitó posibilidades de brindar una atención más integral a las necesidades emocionales del estudiantado. La escuela no puede ni debe hacerse cargo, por si sola, del bienestar de los estudiantes, se necesitan redes sólidas de apoyo que trabajen de forma articulada.

En este sentido, seria indispensable proponer líneas de acción institucionales mínimas, como la elaboración de protocolos básicos para las atención emocional de los estudiantes, que sirva como guía para docentes y personal de la institución, facilitando respuestas efectivas a situaciones emocionales, por otro lado se ve factible establecer convenios con centros de salud para brindar apoyo psicológico y seguimiento de casos que lo requieran, garantizando así un acompañamiento profesional y especializado.

Si bien estas acciones, pueden enfrentar retos característicos como la falta de recursos o la resistencia al cambio de los directivos y docentes, la participación activa de la comunidad fue la clave para superar estos desafíos. Para concluir, recalcamos que la atención al bienestar emocional debe ser un trabajo conjunto, donde todos los actores asuman un rol importante para aportar al desarrollo emocional saludable de los estudiantes.

Desde una mirada teórica, la experiencia vivida permitió cuestionar las nociones tradicionales sobre el clima emocional y la participación escolar. Si bien Bisquerra (2019) afirma que el clima emocional positivo favorece el aprendizaje, los hallazgos de esta sistematización nos enseña que dicho clima no surge espontáneamente, sino debe ser planificado y sostenido colectivamente.

Del mismo modo, la participación escolar, entendida por Rolón y Cuyuá (2024) como la expresión del compromiso del estudiante por mantenerse activo dentro del entorno educativo, se transforma en una participación que no depende solo del interés académico, sino de la calidad de los vínculos y de la seguridad afectiva del grupo. cuando las emociones son ignoradas la disposición a participar disminuye. En cambio, cuando el aula se convierte en un espacio de respeto los estudiantes se expresan y se sienten parte activa del proceso educativa.

Las acciones que lograron buenos resultados fueron aquellas que surgieron del compromiso, de la constancia, la escucha activa y la creatividad frente a los desafíos. Fue

precisamente en los vínculos creados, el efecto conseguido y la disposición de los estudiantes a adaptarse a espacios de gestión emocional, donde se generaron mayores aprendizajes. Por otro lado, las limitaciones y la falta de un enfoque institucional sólido en la dimensión emocional se explican por factores amplios como la ausencia de políticas públicas, escasa formación continua y sobrecarga de responsabilidades para los docentes en contextos rurales y aún más en aulas multigrado.

Más allá de lo pedagógico, esta experiencia fue una lección de vida, ya que permitió ver con claridad que el clima emocional no es un aspecto completo, sino el corazón del proceso de enseñanza aprendizaje. En el momento que hay confianza, respeto y afecto, todo se da de mejor modo, de manera opuesta, a cuando las emociones son invalidadas, la participación y el aprendizaje se ven afectados. Trabajar en una institución rural multigrado mostró la importancia de educar desde la empatía, de construir espacios seguros y validar las emociones de los estudiantes, para aportar a la mejora de la calidad educativa de la que todos hablamos.

Otra lección valiosa fue que las transformaciones no se dan de inmediato, sino que requiere constancia, coherencia y paciencia, en muchos momentos sentimos que los esfuerzos no daban resultados, pero el paso de los días, pequeños gestos empezaron a generar grandes cambios, mayor participación y relaciones más amables, es por ello que aprendimos que confiar en los tiempos de cada niño y en la capacidad del grupo para adaptarse cuando se le da espacios y apoyo.

Este aprendizaje invita a mirar el clima emocional no como un elemento accesorio, sino como un pilar central de la educación, que debe incorporarse de manera transversal en la planificación institucional, en la formación del profesorado y en los proyectos de vinculación con la comunidad. La reflexión final de este proceso permitió reconocer que la educación emocional constituye la base de una enseñanza verdaderamente humanizadora y equitativa. No se trata

solo de enseñar a los niños a identificar o controlar lo que sienten, sino de crear entornos donde se sientan valorados, escuchados y respetados, formando parte de una comunidad que aprende y crece unida.

Sistematizar esta experiencia no solo fue netamente académica, fue también un acto de transformación personal y aporte a la vocación docente. Descubrimos que las mejores estrategias no están en libros, sino en el día a día, en la conexión directa con el contexto de enseñar. Y aunque queda mucho por mejorar, esta experiencia nos deja como lección que educar con emociones no es opcional, sino una necesidad urgente.

III. CONCLUSIONES

Se sistematizó la experiencia educativa desarrollada en una escuela, situada en un contexto rural multigrado permitiendo comprender de manera profunda y reflexiva el papel determinante que cumple el clima emocional en la participación escolar del estudiantado. A lo largo de las 16 semanas de práctica pre profesional se evidenció que cuando se crean espacios emocionalmente seguros donde los estudiantes se sienten escuchados valorados y respetados se potencia de forma significativa su disposición para involucrarse en las actividades escolares favoreciendo tanto el aprendizaje como el bienestar integral de la comunidad estudiantil.

Uno de los hallazgos más relevantes fue comprobar los efectos del acompañamiento emocional. A través de estrategias como la toma de asistencia emocional, la implementación de dinámicas lúdicas, artísticas y afectivas, así como la construcción de rutinas de acogida genera un ambiente propicio. Para que los niños y niñas se expresen libremente compartiendo sus emociones y participando activamente. Además, la conexión entre el estado emocional y rendimiento académico fue evidente y los resultados triangulados entre entrevistas diarios de campo y encuestas lo ratifican.

Así mismo, la triangulación de datos a partir de observaciones, entrevistas y encuestas evidenció que los espacios donde se promueve la empatía y la escucha activan registran mayores niveles de participación y cohesión grupal, se constató la importancia del trabajo colaborativo. La interacción entre escuela, familia y comunidad es esencial para sostener un clima emocional positivo. Las actividades integradoras, las mingas comunitarias, los eventos culturales y la constante participación de las madres y padres de familia demostraron que la educación en zonas rurales es una tarea colectiva que necesita del compromiso de todos los actores que forman la comunidad.

Sin embargo, también se identificaron obstáculos estructurales como la falta de protocolos institucionales para el abordaje emocional, la escasa formación docente en competencia socioemocionales y una débil articulación con otras instituciones como es el centro de salud de la comunidad. Esto limita la atención integral de las necesidades emocionales del estudiantado.

Para finalizar, esta experiencia reafirma que educar no se trata únicamente de enseñar los contenidos. También implica acompañar el proceso de aprendizaje del alumno. El Clima emocional del aula es un componente clave para construir una educación inclusiva efectiva y significativa. Sistematizar lo vivido no sólo permitió reconstruir la experiencia, sino también de resignificar. Se hizo desde una mirada crítica sensible y comprometida con el derecho de todos los todos los niños y niñas a aprender en un entorno seguro amoroso y participativo.

IV. RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones obtenidas durante esta experiencia de sistematización se presentan recomendaciones concretas orientadas a mejorar el abordaje del clima emocional en contextos escolares rurales. Estas recomendaciones buscan fomentar una participación escolar

y significativa de todos los estudiantes, considerando las características y realidades propias de la ruralidad.

En primer lugar, se recomienda **continuar impulsados procesos de reflexión docente** en temas relacionados con la educación emocional y el acompañamiento afectivo y la gestión del clima escolar. Esta capacitación puede realizarse medicínate talleres periódicos, entre docentes conjuntamente con el apoyo de directores distritales. Dado que desarrollar estas habilidades son indispensables para ser capaces de construir ambientes de aprendizaje, seguros, empáticos y motivadores.

También se sugiere la **implementación de rutinas socioemocionales diarias** al inicio de la jornada, espacios breves de diálogo o la implementación de dinámicas lúdicas que promuevan la expresión de sentimientos y fortalecer la cohesión del grupo. Además, se puede habilitar en las aulas un espacio sencillo que funcione como un “rincón de la calma”, con materiales simples (papel, colores, mensajes positivos) que ayuden a los estudiantes a canalizar sus emociones.

Otra propuesta especifica es el **uso de actividades creativas como recurso pedagógico**, integrar actividades de arte, música, juegos cooperativos o movimiento corporal permite la expresión emocional y motivación académica. Por lo que estas actividades pueden adaptarse fácilmente a los recursos disponibles en entornos rurales.

De igual manera, se sugiere **fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad**. Involucrar a las familias mediante la organización de encuentros regulares con las familias, al menos de manera bimensual, favorece un espacio de diálogo donde se aborden temas de convivencia, crianza positiva y apoyo escolar. También se considera valioso fomentar la identidad comunitaria a través de actividades culturales y tradiciones locales incorporadas al

currículo escolar, lo que contribuye al fortalecimiento del sentido de pertenencia y la cohesión social.

Finalmente, se considera valioso **seguir promoviendo procesos de sistematización** como herramientas pedagógicas que permitan a los docentes de información y en ejercicio reflexionar críticamente sobre sus prácticas de significado vivido y construir conocimientos contextualizados que respondan a las necesidades reales de sus comunidades educativas. Esta herramienta resulta útil en contextos socioeducativos vulnerables donde la realidad educativa exige respuestas flexibles, creativas y situadas

V. REFERENCIAS

Aguirre, D., Ramírez, L., Maldonado, I., Apolo, M., Maldonado, M., y Masache, C. (2025). Educación Emocional y Bienestar: Herramientas para una Escuela Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 946–962.https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901

Aranguren Peraza, G. N. (2023). La educación de la espiritualidad para la consolidación de una escuela inteligente. *Innovaciones educativas*, 25(39), 243–260.https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4571

Arias, J. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica (1ra ed.). Enfoques Consulting EIRL.http://hdl.handle.net/20.500.12390/2238

Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y saberes*, (54), 171-185.http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942021000100171&script=sci_arttext

Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 348-368. https://doi.org/110.17227/rce.num88-13907

Asamblea Nacional Constituyente. (2008*). CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR.* G_Ediciones.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, *1*(1-10), 1-10. https://www.academia.edu/download/36648472/Aprendizaje_significativo.pdf

Beltrán, S., y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para

Benítez, A., y Vásconez, L. (2024). La conexión emocional en la educación: Clave para el éxito de estudiantes y docentes. Ministerio de Educación del Ecuador. *Revista Pasa la Voz,*

PC. 2.05.01.034, 13. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/07/Pasa-la-voz-junio-2024.pdf

Bisquerra, R. (Coord.). (2019). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias (4.ª ed.). Desclée de Brouwer. https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf

Cabello, B., Mario, F., y Puebla Martínez, B. (2022). Análisis crítico de la experiencia profesional como "observación participante" en la investigación cualitativa de la comunicación. *Avances en investigación y estudios de género en comunicación*, 118-136.https://idus.us.es/bitstreams/45b60bf2-609d-4557-922e-e0468a1c54c7/download#page=118

Caicedo, C. y Lillo, M. (2021). La educación rural en San Lorenzo, sus posibilidades y limitaciones. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(3), 260-269.https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/535

Canales-Laura, N., Gonzales-Castro, A., y Piñas, M. (2024). *Motivación y emociones en estudiantes de nivel primario.* Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.139

Castrejón, C. J. (2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(1), 35-49. http://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/article/view/75

Coloma, C., Rivadeneira, A., Hernández, B., García, Z., y Cajas, Y. (2024). Estrategias pedagógicas asociadas a la convivencia armónica: Una cultura de paz ante el comportamiento social. *Revista Social Fronteriza*, *4*(4), e44392-e44392.https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)392

Conejo, F. (2022). De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-593-5

Correal, M., y Vega, R. (2024). Habilidades Emocionales y Convivencia Escolar: Un Análisis en Estudiantes de Tercero a Quinto de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 1444-1467.https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580

Costa, C., Palma, X., y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *47*(1), 219-233. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

Costa, M., Rodríguez, A., y Jiménez, P. (2021). Clima emocional en el aula y rendimiento escolar: una correlación significativa. Psicología Educativa, 27(1), 15–22. https://doi.org/10.1016/j.pse.2020.06.004

Dávila, G., Jaramillo, J., y Saldaña, D. (2025). *La práctica preprofesional docente en la ruralidad ecuatoriana. Guayaquil, Ecuador.* EXCED. https://editorial.excedinter.com/wp-content/uploads/2025/Libros/Exced_2025_L3.pdf?_t=1745724471

Delgadillo, A., Villagrán, S., Jasso, D., y Rodríguez, M. (2023). Factores emocionales en el aprendizaje y rendimiento académico del alumnado de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1538-1552. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4497

Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. Retos, 42, 434-440. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986351

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.

Fuentes, G., Saavedra, E., Rojas, J., y Riquelme, E. (2023). Incidencia de los espacios escolares sobre la regulación emocional y el aprendizaje en contextos de diversidad social y cultural. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, *22*(49), 142-159. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1694

García Pastene, P. S. (2021). Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución de conflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula*. Revista Educación Las Américas*, 11(1), 44–56. https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.141

https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). *Informe Nacional Ser Estudiante-Subnivel Básica Elemental.* INEVAL.https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2023-2024_4.pdf

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias:práctica y teoría para otros mundos posibles* (1ra ed.). CINDE.https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf

Jara, O. (2020). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Jiménez, J. y Campoverde, A. (2024). Desafíos y perspectivas de la educación rural: acceso, permanencia y proyección profesional de los estudiantes. *MQRInvestiga*r, 8(2), 3242-3259.http://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1399

Jiménez,V. (2020). Triangulación Metodológica Cualitativa y Cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico (Encarnación), 14*(14), 76-81.https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa/article/view/276/231

la investigación y el desarrollo educativo, 11(21), 1-18.

López, M., Cáceres, M, y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49(1), 45-54. http://hdl.handle.net/10272/18316

Macias, V., Malla, V., y Bautista, R. (2024). La inteligencia emocional como habilidad para la vida en el desarrollo infantil desde la experiencia cotidiana. *Sinergia Académica*, *7*(Especial 1), 122-149. https://doi.org/10.51736/vbs3te37

Maturrano, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66.http://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/536

Mecía-Montenegro, A. M. (2021). Escuela, familia y comunidad escenario estratégico para la gestión educativa en contextos rurales. *Prohominum*, *3*(1), 25-38.https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0022

Mendoza Vera, L., Quishpe, S., Simbaña, L., Vásquez, G., y Villaprado, K. (2025). Educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 143–155. https://doi.org/10.69516/m9f8jh22

Mendoza, M., Ballesta, E., Muñoz, S., y Covarrubias, C. (2022). Roles docentes en la retención escolar de estudiantes de enseñanza media de la Región de Valparaíso: Lo pedagógico, lo emocional y lo colaborativo. *Sophia Austral*, *28*. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-56052022000100202&script=sci_arttext

Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Currículo priorizado de educación general básica y bachillerato con énfasis en el desarrollo de competencias*. Ministerio de Educación del

Ecuador.https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-Sierra-Amazonia-2020-2021.pdf

Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria.https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Moreno, D. (2023). Clima Escolar Como Factor de Calidad Educativa. *Praxis Pedagógica*, *23*(35), 98-119. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119

Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, *3*(4), 30-42. https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003

Ocaña, G., Marruffo, M., Soto, K., Zúñiga, H., y Gutiérrez, W. (2023). Habilidades sociales y el clima escolar en una institución educativa pública de Lima. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Horizontes*. http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/2407

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2023). Addressing hate speech through education: a guide for policy-makers.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384872

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE: Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes ecuatorianos de 7° EGB.*; Ecuador (L. A. Ceballos, Ed.). UNESCO.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380409.locale=es

Ortega, E. y Solano, E. de J. (2023). Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

Paneiva, J., Bakker, L., y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje; Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación. *Revista científica Educación y ciencia, 7*(49), 55-64https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/98968

Pérez-Guevara, D.-J., y Puentes-Suaréz, A.-I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, (32), 51–71. https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933

Pinadero, P. N. (2023). Un ciclo de innovación sostenible para la mejora continua de la práctica docente colaborativa*. Revista Panamericana de Pedagogía*, (36), 10-29. https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2872

Rivera, A. y Quitián, E. (2022). La participación estudiantil en contextos de ruralidad*. Praxis & Saber*, 13(33), e12690. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12690

Rodriguez-Barboza, J. R. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Docentes* 2.0, 17(1), 400–411. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.496

Rolón, C., y Cuyuá, M. (2024). Factores que afectan la participación activa de los estudiantes en clases, del primer año de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Pilar 2024. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(5), 2573-2588. http://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2799

Romero,M., Vásquez, G., Ortega, A., Yaguachi, Y. (2024). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en Ecuador: Impact of classroom climate on the academic performance of second-year students in Ecuador. *Revista Scientific*, 9(32), 145–168. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.7.145-168

Salcedo-de-la-Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 253-271. https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v23n51/0718-5162-rexe-23-51-253.pdf

Sánchez, M. J., Fernández, M., y Diaz, J. C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista científica UISRAEL*, *8*(1), 107-121. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-27862021000300107&script=sci_arttext

Sánchez, M., y Prados, M. (2023). Prácticas creativas y vísalcednculos afectivos en el aula: Un estudio narrativo. Cadernos de Pesquisa, 53, e10076.https://doi.org/10.1590/1980531410076

Sánchez-Celis, É., Sierra, A., Agracé, M., Lasso, A., y Romero, M. (2021). La enseñanza en el aula multigrado de preescolar rural a partir de estrategias pedagógicas basadas en inteligencia emocional. *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*, *21*(37), 50-70. http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983556006/

Sanmartín, R., y Tapia, S. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 1398-1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Useche. M. Artigas, W. Queipo, B. Perozo, E. (2019). *Técnicas e Instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos* (1ra ed.). Gente Nueva.https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.%20Tecnicas%20e%20instrumentos%20recolecci%c3%b3n%20de%20datos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Venegas,S. Farias, R. Manabonda, P.Ashqui, E. Acero, J. .(2024).Explorando el Papel Transformador de los Recursos Educativos Digitales en la Promoción de la Conciencia Ambiental: Una revisión sistemática . *Revista Científica Multidisciplinar, 5*(1), 146-162. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i1.188

Venegas,S. Farias, R. Manabonda, P.Ashqui, E. Acero, J. .(2024).Explorando el Papel Transformador de los Recursos Educativos Digitales en la Promoción de la Conciencia Ambiental: Una revisión sistemática . Revista Científica Multidisciplinar, 5(1), 146-162. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i1.188

Vera, J., y Mejía, L. (2024). Factores emocionales y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE. ISSN*: 2600-6030, 7(13), 1–15. https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i13.0001

Vera, J., y Mejía, L. (2024). Factores emocionales y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE. ISSN: 2600-6030, 7(13), 1–15. https://doi.org/10.56124/sapientiae.v7i13.0001

VI. ANEXOS

Anexo A

Guía de preguntas (Entrevista a la docente)

https://docs.google.com/document/d/1GzOd6XoG57_k-YxGaLGB4cSNBYFF4nyo/edit?usp=sharing&ouid=109912121769318837324&rtpof=true&sd=true

Anexo B

Guía de preguntas (Entrevista a Padre y Madre de familia)

https://docs.google.com/document/d/1hnYShJePlg_XjphzaRPTBazszXxdHAXJ/edit?usp=sharing&ouid=109912121769318837324&rtpof=true&sd=true

Anexo C

Encuesta (Cuestionario para Estudiantes)

https://docs.google.com/document/d/1RauXE9fBw-3BvJ3FVp_PTZSvu8f8kT6Y/edit?usp=sharing&ouid=109912121769318837324&rtpof=true&sd=true

Anexo D

Encuesta (Cuestionario para Docentes)

https://docs.google.com/document/d/1dNfow5c9b9H3dYqb3a-xTnIpmXkdv2Fm/edit?usp=sharing&ouid=109912121769318837324&rtpof=true&sd=true

Anexo E

Encuesta (Cuestionario para Padres de familias)

https://docs.google.com/document/d/1nTu1vaOex6HqlKcszOxhfbbzZJRe9oS4/edit?usp=sharing&ouid=109912121769318837324&rtpof=true&sd=true

Anexo F

Encuesta (Cuestionario para Personal Centro de Salud)

https://docs.google.com/document/d/1LqgNkQeBlZzR2lR38wO-ZZiQokH4LSu8/edit?usp=sharing&ouid=109912121769318837324&rtpof=true&sd=true

Anexo G

Evidencia de encuestas y entrevistas realizadas durante el proceso

https://n9.cl/3m8it

Anexo H

Diarios de Campo

https://drive.google.com/drive/folders/1y-XggOBy3lBBOxEA6fjD3wdZK8nKKTKX?usp=sharing

Anexo I

Matriz Diarios de campo

https://docs.google.com/document/d/1GRiZ3cAFULe82pSapXL4Q5dOOSIcEzajByUpn6OrL_w/edit?usp=sharing

Anexo J.

***Cartas de autorización firmadas para publicación de archivos*.**

https://drive.google.com/file/d/1SG4wCB0q7ajRjrSC3RnvBhakOfCDzfpM/view?usp=sharing

Anexo K.

Consentimientos firmados para la elaboración de las entrevistas.

https://drive.google.com/file/d/16OunfMSnptvxTjf_V0AXPvWy1ugtnt8k/view?usp=sharing

Anexo L.

Validación de instrumentos

https://drive.google.com/file/d/1SM81VTKjk-c6Q4xAHltA-iOxfqlfq8jf/view?usp=sharing