UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Buena práctica docente en el desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes de básica media

Autora:

Karen Marcela Rojas Peralta

Autor:

Elvis Dario Sanchez Morocho

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias

Línea de investigación

Formación integral y desarrollo profesional docente

Autora:
Rojas Peralta Karen Marcela
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Sanchez Morocho Elvis Dario
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	Mgt. Tania Soledad Villacís Marín
CÓDIGO ORCID	0000-0002-6624-4249

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

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

En primer lugar, agradezco a Dios por haberme permitido vivir todo el proceso universitario, por haberme dado fuerzas cuando casi todo parecía ponerse difícil. También, agradezco infinitamente a mi madre Silvia Peralta, por haberme dado fuerzas en momentos que quería, por sus risas, abrazos y palabras sobre todo la "*Eres mi primera hija y se que puedes con todo, tú eres mi fuerza y levántate que tienes que ser la hermosa maestra"*. De igual manera, a mis amigos por sus risas y apoyo incondicional en cada momento tanto académico como personal y a las personas que formaron y otras forman parte de mi vida, sobre todo a mi pareja pedagógica Elvis Sanchez, aunque tuvimos inconvenientes, siempre estuvimos uno para el otro en momentos alegres como tristes, agradezco infinitamente su apoyo, sus consejos y risas cuando pasaba la tormenta.

Agradezco a mi tutora de tesis y profesora, su guía y acompañamiento hicieron posible realizar esta TIC, su paciencia y bromas en cada tutoría, me hacía liberarme un momento de la presión no solo académica sino también, personal. ¡Dios le pague y bendiga a todos ustedes!

Dedico esta tesis con mucho cariño y esfuerzo a mi familia, a mi madre Silvia Peralta, mi padrastro Enrique Yumbla, mi hermano menor Christian Yumbla y hermana menor Genesis Yumbla. Por la razón, de que han sido mi mayor motor para seguir adelante con esta carrera universitaria, por creer en mí en todo momento y por sus palabras de apoyo. También, a mi abuela materna Cruz Peralta, a pesar de que ya no está presente en este mundo, sus enseñanzas aún me quedan grabadas, siendo característico de mi personalidad y se cuanto añoraba que cumpla esta meta en mi vida. Asimismo, a mi abuela paterna Zoila Sánchez por sus palabras que causaban ternura y firmeza *"Ay Diosito, esa mente que tienes mi Kari, eres bien inteligente no te dejes ganar nunca"*. Un abrazo sincero para todos ustedes y uno fuerte para el cielo, los quiero mucho.

Karen Marcela Rojas Peralta

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

En primer lugar, le doy gracias a Dios por darme la vida, la salud y esa fuerza interior que me sostuvo durante toda la carrera. En las noches largas de planificación, en los momentos de duda con la tesis y en cada tropiezo, sentí su presencia guiándome y renovándome las energías. Nada de esto habría sido posible sin su gracia y su amor constante. De manera muy especial, agradezco a la Virgen del Cisne, mi patrona querida. Su protección la he sentido firme todo este tiempo, en los exámenes difíciles, en los proyectos que parecían imposibles y ahora, al culminar esta etapa tan importante. Gracias, Virgencita, por acompañarme en cada paso y por interceder siempre. Esta meta es también para honrarte.

Quiero agradecer a la profesora que nos abrió las puertas de su aula y nos dio la oportunidad de trabajar y aprender en un espacio tan valioso. Su confianza en nosotros, su guía y su disposición para apoyarnos fueron clave para que pudiéramos avanzar con el proyecto de tesis. Gracias por creer en nuestras ideas y por darnos el respaldo académico que necesitábamos. A todos los que compartieron con nosotros durante la carrera: compañeros de aula, amigos de grupo, los que nos ayudaron a ser mejores o simplemente nos escucharon cuando el estrés estaba a full. Cada conversación, cada ayuda mutua y cada momento compartido contribuyó a mi crecimiento. Gracias por hacer que la universidad no fuera solo estudios, sino también amistad y apoyo real.

También extiendo mi gratitud a mis profesores de la carrera en TIC, por su dedicación, sus conocimientos y por empujarnos a dar lo mejor. A mis compañeros de trabajo, que me aguantaron cuando llegaba con la cabeza en la tesis o necesitaba desahogarme. Y a todas las personas que, de una u otra forma, cruzaron mi camino en estos años: familia extendida, amigos cercanos y hasta los que me dieron un consejo casual que me sirvió.

Hoy termino esta etapa con el corazón lleno de gratitud, orgullo y la certeza de que cada esfuerzo valió la pena. Este título no es solo mío; es de todos los que me acompañaron. ¡Gracias infinitas!

Con todo mi esfuerzo, dedico esto a mi mami Rossy y a mi papá Dalton, con todo mi amor y gratitud eterna. Ustedes son mi mayor fuerza, mi ejemplo de lucha diaria y el pilar que nunca se ha quebrado. Este logro es también suyo, porque cada sacrificio, cada consejo y cada abrazo me trajeron hasta aquí. Gracias por creer en mí cuando yo dudaba, por apoyarme incondicionalmente y por enseñarme que con fe y trabajo todo se puede.

A mis mejores amigos Boris y Josué, hermanos del alma que estuvieron en las buenas y en las malas. Sus ánimos, sus risas y sus "dale, ñaño, no falta mucho" me mantuvieron en pie en los días más duros de la carrera. A mis amigos de la universidad Joseph y Kathy, por compartir las locuras de las clases, haberlos conocidos desde el inicio de la universidad, las charlas interminables y las noches de estudio. Gracias por hacer que el camino fuera más ligero y divertido.

Y de manera muy especial a mi compañera de tesis Karen Marcela Rojas Peralta, por ser mi aliada perfecta en este proyecto. Es una realidad que, juntos enfrentamos muchas cosas a lo largo de esta travesía; tu vocación, dedicación, inteligencia y buena onda hicieron que esta tesis saliera adelante. Este trabajo lleva mucho de ti también. Con todo mi corazón, dedico este título a ustedes.

¡Gracias por ser parte de mi aventura!

Elvis Dario Sanchez Morocho

RESUMEN

En el contexto de la Educación General Básica Media y ante la relevancia de la educación socioemocional en los procesos formativos actuales, la presente investigación tiene como objetivo analizar la incidencia de la buena práctica docente en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes, mediante las estrategias pedagógicas implementadas por la docente y las manifestaciones emocionales de los estudiantes en el aula. Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño descriptivo–interpretativo, desarrollado en una institución educativa fiscal, con la participación de una docente y su grupo de estudiantes, mediante la aplicación de observación participante, entrevistas y análisis documental. Los resultados evidencian que las prácticas docentes que integran actividades participativas, acompañamiento emocional y estrategias reflexivas favorecen significativamente el desarrollo de habilidades socioemocionales, impactando positivamente en el clima del aula y en la disposición hacia el aprendizaje. Se concluye que la intencionalidad pedagógica y la formación docente en educación socioemocional constituyen factores determinantes para consolidar prácticas educativas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: habilidades socioemocionales, práctica docente, metodologías activas, Bar-On, intrapersonal, subnivel de básica media.

ABSTRACT

In the context of Middle Basic Education and considering the relevance of socio-emotional education in current educational processes, this research aims to analyze the impact of effective teaching practices on the development of students' socio-emotional skills, through the pedagogical strategies implemented by the teacher and the emotional manifestations of students in the classroom. A qualitative approach with a descriptive–interpretative design was adopted and conducted in a public educational institution, involving one teacher and her group of students, using participant observation, interviews, and document analysis as data collection techniques. The findings indicate that teaching practices integrating participatory activities, emotional support, and reflective strategies significantly promote the development of socio-emotional skills, positively influencing classroom climate and students' disposition toward learning. It is concluded that pedagogical intentionality and teacher training in socio-emotional education are determining factors in consolidating educational practices that foster students' integral development.

KEYWORDS: social-emotional skills, teaching practice, active methodologies, Bar-On, intrapersonal, lower secondary level.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 12

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 13

1.1. Pregunta de investigación 14

1.2. Justificación 14

1.3. Objetivos de la investigación 18

1.3.1. Objetivo general 18

1.3.2. Objetivos específicos 18

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 19

2.1. Antecedentes *19*

2.1.1. Antecedentes internacionales *19*

2.1.2. Antecedentes regionales *22*

2.1.3. Antecedentes nacionales *25*

2.2. Marco teórico conceptual *29*

2.2.1. Fundamentos conceptuales de la buena práctica docente *29*

2.2.2. Incidencia de la buena práctica docente *30*

2.2.3. Subcategorías de la buena práctica docente *30*

2.2.4. Inteligencia emocional *42*

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 47

3.1. Paradigma de investigación 47

3.2. Enfoque de investigación 47

3.3. Alcance 48

3.4. Método 49

3.5. Procedimiento metodológico por fases 49

3.6. Técnicas de recolección de información 52

3.6.1. Observación participante 53

3.6.2. Cuestionario 53

3.6.3. Entrevista semiestructurada 54

3.6.4. Análisis documental 54

3.7. Instrumentos de recolección de información 55

3.7.1. Diarios de campo 55
3.7.2. Test de Bar-On adaptado 55
3.7.3. Guía de la entrevista 56
3.7.4. Consideraciones éticas 56
3.8. Población y muestra 57
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS 57
4.1. Procedimiento para la recolección y análisis de resultados 57
4.2. Análisis del Test de Bar-On aplicado a los estudiantes 59
4.2.1. Resultados en estudiantes de género masculino 59
4.2.2. Resultados en estudiantes del género femenino 60
4.2.3. Resultados por subcategorías de las habilidades socioemocionales 61
4.3. Análisis de la buena práctica docente 63
4.3.1. Resultados de por subcategorías de la buena práctica docente 64
4.4. Discusión de los resultados con los objetivos establecidos 69
4.4.1. Incidencia de la buena práctica docente en la inteligencia emocional del estudiantado 69
4.4.2. Dimensión interpersonal: una brecha persistente 70
4.4.3. Dimensión intrapersonal y acompañamiento emocional 70
4.4.4. Manejo del estrés y evaluación formativa 71
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 72
5.1. Conclusiones 72
5.1.1. Para instituciones educativas 74
5.1.2. Para la formación inicial y continua de docentes 75
5.1.3. Para futuras investigaciones 75
Referencias bibliográficas 76
ANEXOS 85
Anexo 1: Captura de documentos en Google Drive en los cuales se encuentra la codificación de datos, formatos, planificaciones curriculares, consentimientos informados y resultados de cada uno de los test aplicados a los estudiantes 85
Anexo 2: Análisis del Test de Bar-On aplicado a los estudiantes 85

Anexo 3: Análisis de la buena práctica docente....85
Anexo 4: Diarios de campo....85
Anexo 5: Planificaciones curriculares....85
Anexo 6: Trabajos de investigación relacionados al tema de la TIC....85
Anexo 7: Transcripción de la entrevista....86
Anexo 8: Formato del Test de Bar-On....86
Anexo 9: Formato de la entrevista para la docente....86
Anexo 10: Validación de instrumentos....86
Anexo 11: Formato del consentimiento informado....86
Anexo 12: Consentimientos informados....86
Anexo 13: Registro fotográfico....86

Índice de tablas

Tabla 1 *Metodologías activas de aprendizaje que fueron visualizadas en la práctica* 34
Tabla 2 *Habilidades socioemocionales según Bar-On que fueron visualizadas en la práctica* 44
Tabla 3 *Procedimiento por fases* 50
Tabla 4 *Técnicas e instrumentos para la recolección de datos* 52

INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, particularmente en el subnivel de Básica Media, ha cobrado relevancia el análisis el desarrollo integral de los estudiantes. En los últimos años, el enfoque de interdisciplinariedad y la política educativa ecuatoriana han dado importancia a la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales de los niños como componente esencial del proceso formativo, reconociendo que competencias como la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo inciden directamente en el clima de aula y en el rendimiento académico. En este escenario, la práctica pedagógica deja de centrarse exclusivamente en la enseñanza de los contenidos y se orienta hacia modelos más participativos, reflexivos y humanizantes.

En el contexto específico del año lectivo 2024-2025, durante las prácticas preprofesionales desarrolladas por estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación, se realizaron observaciones sistemáticas en un aula de Básica Media de una institución educativa fiscal ubicada en la parroquia Totoracocha, en el cantón Cuenca. Este espacio educativo, conformado por una docente con amplia experiencia profesional y un grupo de 40 estudiantes entre 10 y 12 años, ofreció un escenario propicio para analizar cómo determinadas estrategias pedagógicas pueden incidir en las manifestaciones socioemocionales del alumnado.

Las dinámicas observadas evidenciaron la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida y el aprendizaje colaborativo, así como la construcción de un ambiente de respeto, confianza y acompañamiento constante. En este marco, se identificó que la interacción pedagógica, la organización del espacio y la mediación docente favorecían conductas asociadas a la autorregulación, el diálogo ante situaciones de conflicto, la solidaridad y la participación activa. Estos elementos reflejan una buena práctica docente y su relación directa con el desarrollo socioemocional, que a continuación se detallan en esta investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto educativo actual, trabajar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes se ha consolidado como un pilar fundamental para su formación integral. Según diversos organismos internacionales – nacionales, como la UNESCO y el MINEDUC, el aprendizaje socioemocional aporta a la convivencia escolar, incide positivamente en el rendimiento académico, la prevención de problemas de conducta y la motivación (UNESCO, 2025; MINEDUC, 2023). De todos modos, aún hay, una parte importante extremo del espacio escolar del país, limitaciones para enseñar correctamente las destrezas citadas, una de las cuales es, entre otras, la falta de estrategias o metodologías de enseñanza explícitas (deliberadas).

La observación también tiene un efecto muy positivo en la práctica de enseñanza en el aula. La aplicación de las metodologías activas de enseñanza que realizan los docentes (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, gamificación, aula invertida) genera un ambiente cálido, confiado; el que, por una parte, llega a dar respuesta a los obstáculos que se presentan en el aula, y por la otra, le permite al alumnado implicarse de forma activa en lo académico y realizar procesos de una comunicación asertiva en los contextos. De ahí la posibilidad de compartir emociones, vivencias, dificultades y resolver correctamente los conflictos cuando el diálogo pasa a ser el eje planteado. Es por esto que esta práctica ha favorecido evidenciar cambios en lo que atañe a: comunicación asertiva, regulación emocional, empatía y relación interpersonal e intrapersonal; componentes del modelo de la inteligencia emocional y social de Bar-On.

Las observaciones iniciales indican que en la buena práctica docente las estrategias de intervención empáticas, reflexivas y centradas en el alumnado tienen una relación positiva y relevante en las destrezas socioemocionales del alumnado. A pesar de ello, en la mayoría de los contextos áulicos, se entiende que las prácticas docentes deben priorizar la transmisión de contenidos con poco espacio para el diálogo emocional o la resolución de conflictos de manera colaborativa. Estos detalles dejan a los estudiantes expuestos ante diferentes desafíos como conflictos entre pares, el manejo del estrés y dificultades para expresar

o regular emociones, lo que limita las herramientas intencionales que les permitan afrontarlos de manera constructiva.

En relación, a la práctica observada durante la práctica preprofesional demuestra que, al momento de que la docente integra metodologías activas teniendo en cuenta un enfoque empático, el diálogo se convierte en un eje primordial, el cual ayuda a generar un espacio donde los alumnos desarrollan de forma progresiva y natural sus habilidades socioemocionales. Es necesario trabajar en las aulas la regulación de emociones para compartirlas abiertamente, practicar la empatía al escuchar y apoyar a sus compañeros; mejorar la comunicación asertiva a partir de discusiones grupales y fortalecer las relaciones interpersonales mediante el trabajo cooperativo. Como tal, estos avances no son una casualidad, sino que, parten directamente de la forma en que la buena práctica docente organiza el aula, prioriza el diálogo y fomenta la participación.

Sin embargo, este efecto o incidencia positiva no está suficientemente documentado, ni sistematizado, más aún en contextos de la básica media, lo que puede generar incertidumbre sobre los procesos específicos de la misma. Por lo que, documentar esto sobre la enseñanza - aprendizaje mediante este tipo de investigaciones en las cuales estas prácticas impactan el desarrollo socioemocional, es necesario para avanzar en la educación. Por ello, surge la necesidad de indagar de manera adecuada y precisa la siguiente interrogante de investigación:

1.1. Pregunta de investigación

¿Cómo la buena práctica docente incide en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de un grado de básica media?

1.2. Justificación

La presente investigación se justifica a partir de la necesidad de interpretar, comprender y potenciar el rol que tienen las buenas prácticas docentes en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos de básica media. Este aspecto, es un detalle clave para su formación integral, dado que, están cerca de entrar a la adolescencia. En un contexto donde las

políticas educativas nacionales mencionan, fomentan y promueven un modelo integral que considere el aprendizaje socioemocional, es una realidad, que muchas aulas se mantienen con enfoques centrados en el contenido, pero no en el estudiante, lo cual, evidencia una brecha que limita el bienestar emocional y la convivencia escolar.

Dentro de la Educación General Básica, siendo el subnivel medio el más notable en el crecimiento que tienen los estudiantes a nivel expresivo, crítico y emocional, se puede determinar que las relaciones interpersonales e intrapersonales destacan en sus interacciones al igual que su identidad personal. Según Liberio et al. (2025) las habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación y la resiliencia son fundamentales en el desarrollo integral, las mismas deben ser trabajadas en ambientes inclusivos y afectivos desde los primeros años de escolaridad. Aun así, trabajar estas en el aula depende de la formación docente, quien actúa como mediador principal del aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula.

La observación realizada durante la práctica preprofesional reveló que, cuando un docente aplica diferentes tipos de metodologías activas (como, por ejemplo: el Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Colaborativo, Gamificación y Aula invertida) vinculadas a partir del diálogo y la empatía, generan entornos de confianza mutua donde se pueden compartir las emociones, se resuelven conflictos de manera constructiva. Estos aspectos mejoran notablemente la regulación emocional, empatía, comunicación asertiva y relaciones interpersonales; las cuales son dimensiones centrales del modelo de Bar-On (2006). Por tal, estos avances no son aislados de la realidad, sino que emergen a partir de la buena práctica docente, lo cual, demuestra su potencial como impulso del desarrollo socioemocional.

En esta línea Arango et al. (2024) destacan que la formación docente debe ser desde una perspectiva humanista que promueva la sensibilidad y el compromiso ético, que busque impactar positivamente en las dimensiones tanto sociales y emocionales de los estudiantes. Las buenas prácticas docentes deben favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales esenciales para la vida escolar y social. De tal manera que, es necesario trabajar adecuadamente en las aulas para promover la buena convivencia, comunicación, autorregulación y la toma de decisiones responsables. En este sentido,

problematizar las prácticas observadas permite comprender como la buena práctica incide en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Desde una mirada teórica, la investigación contribuye al avance del conocimiento pedagógico al profundizar el vínculo que existe entre las buenas prácticas docentes (Agencia Andaluza de Buenas Prácticas Docentes, 2018-MINEDUC, 2017) y el modelo de inteligencia socioemocional de Bar-On. Estos autores, nos ayudan a comprender de manera más precisa de como las metodologías, estrategias, actividades pedagógicas e intervenciones docentes adecuadas y centradas en los estudiantes, operan como facilitadoras sobre el desarrollo socioemocional en contextos educativos reales. Por lo que, una revisión detallada sobre el mismo es necesaria para entender la temática y abordarla adecuadamente.

A partir de una perspectiva pedagógica, el estudio adquiere la relevancia al reconocer que las prácticas docentes no solo deben enfocarse en la transmisión de conocimientos; sino también deben incorporar un acompañamiento socioemocional y la promoción de valores humanos que fortalezcan la convivencia escolar. Así, los resultados podrán orientar a docentes, directores y formadores en la implementación de enfoques similares, promoviendo espacios y/o aulas más inclusivas, colaborativas y resilientes. De igual importancia, esto es relevante en básica media, donde los estudiantes enfrentan desafíos emocionales variados que, si no se tratan o abordan adecuadamente, pueden derivar en diferentes conflictos, problemas o en un bajo rendimiento académico.

La situación descrita refleja una problemática en el aula que trasciende lo observable y lo ancla a una dinámica de convivencia entre los estudiantes y se relaciona con la práctica pedagógica que, incide en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Según Cedeño et al. (2022) estas habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de comportamientos, los cuales permiten a los estudiantes relacionarse con empatía y enfrentar situaciones de la vida cotidiana. No obstante, en muchos contextos escolares, las interacciones entre docente-estudiantes o viceversa se reducen a la transmisión únicamente de contenidos académicos, por lo que, genera ambientes marcados por la falta de comunicación y autorregulación, lo que afecta el ambiente del aula y las relaciones interpersonales de los estudiantes.

Como tal, los beneficiarios directos serán los estudiantes del grado de básica media, puesto que, son aquellos que experimentan mejoras socioemocionales gracias a la buena práctica docente que está compuesta por el uso de metodologías activas y el acompañamiento constante, fundamentado en la empatía y el respeto. A su vez, la docente de aula, al recibir retroalimentación sistematizada sobre su práctica y que elementos podría fortalecerlos estos podrán contar con una descripción detallada y contextualizada sobre cómo se desarrollan las clases preparadas por la docente. Finalmente, como investigadores nos beneficiaremos al describir e incorporar estos hallazgos en nuestra formación inicial, lo cual nos invita a prepararnos de mejor manera a promover entornos educativos más inclusivos y formativos.

Asimismo, como beneficiarios indirectos, serán otros docentes y directivos de la institución educativa, quienes podrán replicar o adaptar las buenas prácticas identificadas para mejorar el clima escolar en los diferentes niveles educativos. También, estudiantes de otros cursos o grados de la misma institución, al beneficiarse de un entorno más colaborativo, empático y respetuoso, generado por la influencia de la práctica estudiada. La comunidad educativa en general (padres de familia, personal administrativo, alrededores), al percibir un mejor clima de convivencia y mayor bienestar emocional en los estudiantes. Finalmente, universidades o institutos formadores de docentes, al contar con evidencia concreta y documentada para enriquecer programas de formación continua en pedagogías socioemocional.

En síntesis, este trabajo de TIC no solo responder a una necesidad observada en la práctica pre profesional, sino que, pretende generar un valor transformador que representa la buena práctica docente como eje clave y directo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de básica media. Por ello, al documentar y analizar su incidencia positiva en los diferentes espacios del aula, donde el enfoque empático y participativo genera mejoras notables. De esta forma, la investigación no solo aporta datos para validar y replicar esta buena práctica en otros contextos, sino que contribuye a resaltar la calidad de educación, haciendo que el aula sea un espacio verdaderamente humano, inclusivo y formador.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Analizar la incidencia de la buena práctica docente en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes, mediante las estrategias pedagógicas implementadas por la docente y las manifestaciones emocionales de los estudiantes en el aula.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de básica media.
- Caracterizar la buena práctica docente y su incidencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales a partir de las dinámicas observadas en el aula y la práctica pedagógica.
- Reflexionar críticamente sobre la incidencia de la buena práctica docente en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, a través de los hallazgos obtenidos y los referentes teóricos del estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

En el presente capítulo se exponen diversas investigaciones internacionales, regionales y nacionales relevantes al tema de estudio. En primera instancia, se identifican de manera detallada la educación socioemocional en estudiantes de Educación General Básica del subnivel de básica media. Se analizan estudios que demuestran cómo la práctica docente trasciende la enseñanza de contenidos académicos a un proceso integral que incide en la formación socioemocional de los estudiantes. Además, resaltan el rol del docente como mediador, líder empático y creador de ambientes inclusivos y participativos. La revisión de la literatura proporciona una base sólida para comprender la relación entre la práctica pedagógica y el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto educativo.

2.1.1. Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, el estudio desarrollado por Lalomia y Cascales (2023) en un colegio del distrito de Norrebro, en la ciudad de Copenhague, Dinamarca, el cual se enmarca en los principios de la educación socioemocional. Su objetivo fue fomentar el desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes de entre 9 y 10 años. Por tal, emplearon un enfoque cualitativo el cual estuvo centrado en la observación participante de todo lo que sucedía en el aula. Su propuesta se articuló mediante actividades didácticas, prácticas como ejercicios mindfulness, círculos de reflexión, representaciones gráficas y espacios destinados a la expresión de emociones. Es por lo que, estas dinámicas respondieron a la necesidad de fortalecer las competencias emocionales a partir de la educación emocional inclusiva.

Desde la perspectiva de la formación docente, implica una actuación intencionada y reflexiva, puesto que, debe generar ambientes de aprendizaje participativos, respetuosos y seguros. Como sostienen Reyes et al. (2022) las habilidades socioemocionales constituyen la base de una buena práctica, debido a que, están cargada con emociones positivas que impulsan la enseñanza más allá de los estándares establecidos en el currículo. Por esta razón, la buena práctica docente trasciende de la enseñanza de contenidos académicos a convertirse en relacional, donde la escucha activa y la empatía se convierten en herramientas pedagógicas que fortalecen el

desarrollo socioemocional de los estudiantes. Además, en el subnivel de básica media los estudiantes se encuentran en una etapa para desarrollar su autoconcepto y sus habilidades emocionales.

También, es importante mencionar que se incorporó un proceso de acompañamiento a los docentes, el cual incluyó asesoría continua, sesiones de formación y el uso de herramientas digitales. Asimismo, el uso de un entorno virtual para compartir recursos pedagógicos en la plataforma de Padlet benefició el uso de videos explicativos y materiales de apoyo. Esta estrategia permitió no solo mejorar la calidad del proceso educativo, sino también, se dio paso a involucrar a toda la comunidad escolar en la consolidación de un ambiente emocionalmente saludable. Por último, el estudio contempla un cronograma de actividades llevando un análisis de los recursos humanos utilizados durante la implementación.

Este estudio previo se relaciona con la presente investigación, puesto que ambos comparten un enfoque cualitativo y se centran en analizar el desarrollo de habilidades socioemocionales en entornos escolares reales. La investigación ocurre en diversas situaciones educativas, el registro de experiencias notables acabaría convirtiéndose en el vínculo que entrelaza situaciones absurdas. Ahora bien, es notorio que las prácticas docentes son caras a la situación de desarrollo emocional del alumnado y está claro que de forma evidente, esto guarda relación con las conclusiones de esta tesis, puesto que podemos encontrar un buen soporte de tipo teórico de lo que sabemos al leer prácticas.

Para la investigación que aquí se plantea la tesis que aparece en Espejo et al. (2021) asumen las prácticas educativas a partir de una investigación comparada de escuelas seleccionadas por la UNESCO en Brasil, España, China, Portugal, Israel, Rusia y Reino Unido; a partir de un enfoque del aprendizaje móvil como instrumento para la equidad educativa, llevan a cabo una exhaustiva investigación y análisis de casos, acotando los autores principios causales como la inclusión socioeducativa, la pertenencia comunitaria y la comprensión del aprendizaje, dotan a la tecnología digital del rango de bien social público. Esta perspectiva se acerca y va en consonancia con las observaciones de aulas de básica media donde las buenas prácticas docentes tienen un sentido de empatía e inclusión, donde se demuestran finalmente como

generativas del desarrollo de habilidades socioemocionales, aunque existen desafíos que se deben continuar trabajando.

El libro desarrollado en Barcelona-España por Montesinos (2022), aborda la buena práctica docente fundamentada en la necesidad de crear nuevas experiencias innovadoras que permitan abordar las diferentes áreas curriculares que establece la actual legislación educativa, partiendo de los diferentes saberes básicos de los estudiantes. A través del proyecto "Aprendemos Investigando a Nuestros Abuelos", cuyo objetivo era fomentar el desarrollo integral del alumnado mediante la relación con otras generaciones, la actividad se introdujo en educación primaria. Por ello, las mejores prácticas se consideran iniciativas educativas que valoran y dan cabida a la diversidad, y son lo suficientemente flexibles como para adaptarse a diversos contextos y circunstancias escolares.

También se reconoce su carácter ético y transformador, con el objetivo de elevar el nivel de instrucción en el aula. Además de fortalecer las habilidades socioemocionales, como la comunicación, la empatía y el desarrollo de la identidad, la idea promovió un entorno de aprendizaje positivo. Los resultados del proyecto evidenciaron que integrar las figuras de abuelidad en el entorno escolar contribuye a reforzar la autoestima de los alumnos y a generar aprendizajes significativos vinculados a su vida cotidiana. En este sentido, se plantea que una buena práctica docente se consolida cuando los aprendizajes logrados permanecen en el tiempo y se integran de manera sistemática en el aula.

Este antecedente aporta elementos importantes que permiten comprender la incidencia de la buena práctica docente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Lo que permite sustentar la importancia de un docente reflexivo, innovador y contextualizado como factor clave para el desarrollo integral. Del mismo modo, documentar estas prácticas positivas dentro de los contextos educativos, potencia a reflexionar que aspectos educativos se deben trabajar para avanzar, actualizarse y, sobre todo, darle la importancia que necesita un docente dentro de las aulas.

El marco propuesto por Bisquerra y Chao (2020), creado en un entorno universitario entre la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y la Universidad de Barcelona (España),

sirve de base a esta investigación. Su enfoque reconoce que las necesidades socioemocionales han sido desatendidas durante mucho tiempo en el currículo escolar estándar y es el resultado de un análisis científico y una sistematización de la educación emocional. Para ilustrar la importancia de cultivar las habilidades socioemocionales vinculadas al bienestar emocional, los autores examinan diversos modelos teóricos de inteligencia emocional, como los propuestos por Salovey y Mayer, Gardner y Bar-On.

Desde esta perspectiva, se trata de una integración de modelos conceptuales que nos ayudan a comprender cómo se pueden desarrollar las habilidades socioemocionales, en lugar de la investigación aplicada en un entorno educativo específico. Además, considera las contribuciones de Bar-On respecto a la inteligencia emocional como característica y las contrasta con métodos basados en competencias que priorizan el aprendizaje y el crecimiento mediante procedimientos educativos estructurados. Además, este estudio destaca el carácter preventivo y formativo de la educación emocional, al evidenciar la reducción de problemas relacionados con el estrés, la ansiedad y la violencia, así como en la mejora del clima escolar, el rendimiento académico y el bienestar subjetivo.

Este antecedente aporta a la investigación dado que, refuerza la importancia del rol docente en la promoción de una educación integral, emocionalmente consciente y orientada al bienestar, también atribuye que las habilidades socioemocionales pueden fortalecerse mediante prácticas pedagógicas, metodologías activas y formación docente continua. Del mismo modo, el modelo de Bar-On, utilizado, proporciona un marco metodológico sólido que fortalece la base teórica de ambos estudios. En conclusión, el análisis subraya la importancia de documentar las prácticas educativas que prioricen el desarrollo socioemocional como un componente esencial del currículo escolar.

2.1.2. Antecedentes regionales

Un estudio realizado en Perú por Herrera et al. (2021), mencionan el desarrollo de un modelo pedagógico en el que relaciona la práctica docente con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en alumnos de primaria. Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo con validación de contenido, además el propósito de esta fue diseñar un modelo educativo, para que el maestro pueda integrar habilidades socioemocionales durante la jornada escolar. Dando como

resultado que los maestros al aplicar buenas prácticas, los estudiantes mejoraron en la autorregulación de emociones, lo que demuestra la correlación entre la buena práctica y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes dentro del aula.

Es importante reconocer la necesidad de trabajar estos aspectos a nivel educativo, puesto que beneficia el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, durante las prácticas pedagógicas, se puede desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, crítico, divergente; la resolución de problemas y la adaptabilidad. Estas características favorecen a la creación de ambientes escolares óptimos para el aprendizaje. Por esta razón, este antecedente se vincula con la temática de investigación, debido a que demuestra como las estrategias pedagógicas tienen incidencia en el aspecto emocional. Por lo tanto, emplear actividades que promuevan la empatía, el trabajo en equipo y la autorregulación, demuestran el rol transformador del docente que incide directamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

También la indagación realizada en Brasil por Primi et al. (2021) señalan la importancia de evaluar las habilidades socioemocionales de los estudiantes, dentro de diferentes entornos educativos públicos. Pues, desarrollaron y validaron el inventario Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA), el cual estaba dirigido a medir 18 habilidades socioemocionales en más de 50,000 alumnos brasileños, utilizando un enfoque cuantitativo basado en el Big Five de las habilidades socioemocionales. Por ello, este instrumento a través de su estructura permitió identificar dimensiones generales como la gestión personal y las relaciones interpersonales. En este caso, ayuda así en la comprensión y seguimiento de habilidades dentro del escenario educativo brasileño.

Este estudio se enmarca en un género de investigación que busca comprender mejor las habilidades emocionales del alumnado de primaria mediante el uso de la Escala de Inteligencia Emocional de Bar-On para evaluar las habilidades socioemocionales. Al considerar la conexión entre los métodos de enseñanza eficaces y el desarrollo socioemocional, la metodología de esta investigación se sustenta en las afirmaciones de otros autores de que estas habilidades pueden mejorarse mediante experiencias de aprendizaje significativas. Además, identificar las necesidades y fortalezas del alumnado mediante el uso de herramientas de evaluación

adecuadas facilita la inclusión de prácticas pedagógicas más relevantes para la situación específica de cada alumno.

Del mismo modo, Gómez y Quijada (2021), hacen un estudio de las buenas prácticas de profesores y profesoras de educación básica a partir de un estudio cualitativo con entrevistas a 20 profesores y garantizando el uso de la teoría fundamentada. Se destca cómo los profesores y profesoras reconceptualizan su práctica pedagógica para convertirla en educación a distancia (virtual), mediante el uso de medios tecnológicos con el fin de difundir contenidos, de generar recursos didácticos y de dar apoyo socioemocional a sus familias. A pesar de que la propuesta tuvo limitaciones, la experiencia de los profesores y profesoras permitió innovar en entornos muy difíciles, promoviendo habilidades como la regulación emocional y las relaciones interpersonales.

El estudio de Vásquez et al. (2025), estudia las competencias socioemocionales en centros educativos peruanos. El objetivo de este estudio cualitativo fue arrojar un conocimiento científico relacionado con el desarrollo socioemocional en entornos educativos mediante una exploración, recolección y análisis de los trabajos previos más relevantes como teóricos y los empíricos. Dicho estudio subraya la aplicabilidad de estas habilidades, reafirmando su relevancia para mejorar los procesos educativos y el desarrollo integral de los estudiantes. El enfoque cualitativo se lleva a cabo mediante la recolección, selección y análisis de la literatura previa publicada en bases de datos científicas mediante una revisión sistemática de la literatura.

Entre los más destacados resultados se encuentran competencias como la regulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la socialización y la toma de decisiones responsables. Los resultados evidencian que la educación de estas variables conlleva a un impacto positivo en el rendimiento académico y el clima escolar. Así mismo, el estudio recalca que el profesorado produzca o genere el desarrollo de estas competencias socioemocionales integrándolas en el currículo y utilizando estrategias de enseñanza adaptadas a los tipos de entornos de aprendizaje.

Esta investigación también plantea en el contexto anteriormente mencionado la comprensión de esta relación entre las habilidades socioemocionales en el aula desde la mirada de la educación integral, y sus aportaciones dan fe teórica y empírica que confirma la intervención docente

mediante la aplicación de estrategias de enseñanza adecuadas resulta clave para el crecimiento emocional de los educandos. Por todo esto, los resultados permiten hacer relaciones con las dimensiones que configuran el modelo de Bar-On, lo que evidencia la adecuación de la herramienta utilizada para esta investigación.

Por otro lado, en el contexto en Argentina, Aranda y Luque (2024) han desarrollado una investigación cualitativa mediante entrevistas a expertos con el objetivo de identificar de qué manera interviene el liderazgo docente en el desarrollo socioemocional a partir de la práctica. Además, en el espacio escolar y en la formación integral del estudiante, destaca que el liderazgo empático, reflexivo y humano impacta positivamente. De igual manera, señala que la identificación de habilidades específicas provee un marco para entender los aspectos socioemocionales que necesitan ser incluidos en la formación de directivos educativos y docentes. Por ende, estudio relaciona la calidad del desempeño con el desarrollo tanto emocional como social de los estudiantes, sobre todo en contextos vulnerables.

Este trabajo se vincula dado que indica que el educador cumple un rol más allá de lo académico, pues interviene en lo emocional. Puesto que, durante las clases actúa con escucha activa, coherencia y tiene en cuenta en brindar bienestar y calidad educativa en la enseñanza-aprendizaje. Igualmente, permite a los estudiantes aprender en un entorno escolar favorable, donde las competencias socioemocionales como el respeto, la empatía y la autorregulación se puedan desarrollar. Por esta razón, una buena práctica docente acompaña emocionalmente a sus alumnos, brindando comprensión y siendo líder en cuenta al manejo de emociones en una convivencia diaria en la jornada escolar.

2.1.3. Antecedentes nacionales

En Cotopaxi-Ecuador Arana y Mestre (2021) en su artículo diseñó una estrategia educativa, la cual estaba sustentada en la coordinación y colaboración entre los actores de la comunidad educativa, tal como la identificación de las rutas esenciales en el proceso de educación socioemocional. Con la finalidad de fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media; haciendo uso de un enfoque mixto, el que detectó una deficiencia en el

desarrollo emocional dentro del contexto áulico. Dando como resultados que los criterios mencionan a la necesidad de desarrollar las habilidades socioemocionales para alcanzar mejores resultados en el desarrollo personal y social.

Con base a los hallazgos obtenidos y la propuesta de una intervención integradora donde el docente, la familia y actores educativos son involucrados. Evidencia que las estrategias pedagógicas utilizadas tienen un impacto en el desarrollo emocional de los alumnos. Puesto que, al centrarse en el fortalecimiento y acompañamiento emocional, muestra que una buena práctica no se limita, sino que implica en crear espacios de confianza, empatía y escucha activa. Por lo que, esto respalda el planteamiento que el educador influye en la formación de habilidades como la convivencia, respeto y autoconciencia, los cuales fundamentales para el desarrollo integral en la básica media.

Por otra parte, en Ecuador Guerrero y Prieto (2020) señalan que diversos desarrollos sociales, tecnológicos, ideológicos y científicos están afectando la educación actual en Ecuador, lo que requiere un cambio pedagógico en las estrategias de enseñanza para mejorarlas. Sostienen la propuesta de exponer siete componentes. Éstos se contemplan como esenciales para mejorar la práctica educativa efectiva, pero subrayan la importancia del dominio de las teorías educativas; el uso de las TIC como estrategias de soporte; la innovación en las herramientas pedagógicas, derivándose del ensayo basado en la investigación educativa. Los autores concluyen afirmando que estas dificultades no se solucionan con una formación continua que articule y enlace de un modo efectivo y lógico la docencia e investigación, la que también remite a la atención del desarrollo socioemocional del alumnado.

Del mismo modo, ya en Quito, Portilla et al. (2025) plantean la importancia de practicar e implementar las estrategias para mejorar el aprendizaje y el bienestar con vistas a trabajar el desarrollo emocional. La metodología utilizada fue mixta combinando métodos cualitativos y cuantitativos. Mientras el componente cualitativo permitió explorar a profundidad las percepciones y experiencias de los estudiantes; el análisis cuantitativo posibilitó la medición de indicadores relacionados con el desarrollo socioemocional. Entre los hallazgos, se evidenció que los alumnos presentaban dificultades socioemocionales y bajo rendimiento académico.

Frente a esta realidad, las estrategias lúdicas diseñadas y aplicadas en clases demostraron ser una alternativa pertinente para estimular diversas habilidades y promover aprendizajes más significativos, ajustados a las necesidades individuales. De esta manera, demostrando que la necesidad de que los educadores perfeccionen y adquieran estrategias que les permitan atender las dimensiones emocionales de su grupo de estudiantes. De este modo, contribuye significativamente al mejoramiento de la práctica pedagógica junto al bienestar infantil, generando un impacto positivo tanto en el desarrollo personal de los estudiantes como ámbito educativo.

Si bien esta investigación se desarrolló con estudiantes de tercero de básica, es decir del subnivel elemental, los resultados evidencian la incidencia directa entre la buena práctica docente en el desarrollo socioemocional estudiantil. Puesto que a través de la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en la empatía, autoconocimiento, adaptabilidad y trabajo en equipo en el aula; se vincula con el desarrollo de competencias enfocado en estudiantes de básica media. Dado a las diferentes interacciones de componentes dentro del proceso educativo, considerando las interrelaciones de los aspectos socioemocionales como los cognitivos, dando paso a un análisis integral del entorno escolar.

Asimismo, en la sección 5: desarrollo socioemocional de su Plan Educativo "Juntos Aprendemos y Nos Cuidamos", el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) señala que la política educativa requiere un enfoque integral con directrices que integren las habilidades cognitivas y emocionales en el sistema educativo. El aprendizaje, en este sentido, es mucho más que los considerandos éticos, que los elementos emocionales, que la propia equidad de oportunidades a la escolarización para los niños, las niñas y los adolescentes contemplados/as en el Sistema Educativo Nacional, que la facultad del autocontrol, que la facultad de toma de decisiones responsables, que la empatía, que el trabajo en equipo, que la mejora de las relaciones interpersonales, sino que además es capaz de sugerir que estas capacidades permiten que se pueda llevar a cabo la mejora de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje y el proceso de educación.

Así pues, se da a conocer lo importante que el afianzar que se aprende siendo una buena enseñanza una cosa más que la manera de llegar a tener los conocimientos curriculares, sino

también el diseño de unas condiciones del ambiente que sean cómodas y seguras para la enseñanza y el aprendizaje. Así, se hace evidente lo conveniente de que el profesorado haga de mediador y mentor en el proceso de la construcción de lo emocional, fomentando aprendizajes como el autoconocimiento, la toma de decisiones responsables, el autocontrol y la empatía, pero también el aprendizaje de la gestión de situaciones duras desde un lugar favorable y de una forma moralmente responsable sobre el medio escolar de la EGB. Asimismo, hoy se incluye de forma explícita el componente socioemocional en la planificación, la ejecución y la valoración del proceso educativo incluyendo la mejora del bienestar del alumnado.

Este documento hace parte de un grupo de normas que defiende la necesidad de que los métodos de enseñanza que tienen eficacia para promover el desarrollo socioemocional del alumnado. Con vistas a que el alumnado ejercite y ponga en práctica herramientas con sentido como la gestión de las relaciones, la relación con uno mismo o las relaciones con los demás. Que el hecho de que el docente entre en la acción y sus estrategias pedagógicas tiene relevancia a la hora de ayudar a que las competencias socioemocionales del alumnado en el contexto escolar del aula también se fortalezcan. Como ellos mismos puntualizan, la educación es una tarea de todos, es decir, es una tarea de todos por la que se aprende del alumnado al docente y del docente al alumnado.

En la misma línea va Ramos (2024) quien, en un trabajo realizado en Quito-Ecuador analizó las prácticas pedagógicas que realizaban los educadores del programa de Enseñanza Ecuador que transmitían la educación en las unidades educativas del básico medio, teniéndose en cuenta de que se estudian las enseñanzas para ayudar al alumnado del sistema educativo favorecido en el desarrollo de las competencias socioemocionales. La observación participante y la entrevista semiestructurada son dos técnicas del enfoque cualitativo. De su trabajo en el que él indica que el uso de técnicas que provoquen la participación, el apoyo emocional durante las enseñanzas, fomentan la empatía, la autoestima, el trabajo en equipo se estudian todos-procesos que él considera a través de la prueba Bar-On.

De la misma forma el trabajo citado sostiene que las prácticas educativas determinan el desarrollo emocional del alumnado al igual que el rendimiento académico. Así se va poniendo de manifiesto que una buena práctica educativa considerará tanto los aspectos cognitivos como los

emocionales, teniendo una carga importante en el apoyo reglado en la enseñanza-aprendizaje. Y en último lugar preparar a la próxima generación para que genere problemas y soluciones en sus comunidades, es necesario que tengan competencias socioemocionales como la evaluación de situaciones, tomas de decisiones o habilidades interpersonales.

2.2. Marco teórico conceptual

2.2.1. Fundamentos conceptuales de la buena práctica docente

Una práctica docente de calidad es fundamental en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula. El docente adopta un papel activo en la gestión emocional, no sólo porque imparte conocimientos de tipo académico sino porque incluso hace acto de presencia, acompañando a los alumnos para que se apropien de sus actitudes y les den sentido a sus propias acciones en los diferentes contextos que atraviesan. De esta forma, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2018) remarca que la buena práctica docente se da en un grupo de estrategias y acciones educativas que pretenden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que garantice unos resultados eficaces y duraderos en el tiempo.

Por lo tanto, se puede observar que el profesor actúa como un mentor emocional que favorece el desarrollo socioemocional de su alumnado a partir de su modelado y con la práctica y la aplicación de diferentes técnicas de enseñanza. Ya que las experiencias, las acciones y los procesos que forman parte de la investigación pedagógica juegan un papel preponderante, en relación con el modelo educativo de las Instituciones que logran resultados que son innovadores, eficaces y perdurables, hay que pensar también que la pedagogía sólida se enfoca en favorecer el desarrollo de su alumnado. Para Apaza (2022) la gestión y el liderazgo escolar son elementos que forman parte del diseño estructural de los centros educativos, se entiende como una serie de prácticas con reconocimiento por sus efectos favorables.

Es, en esta línea, donde favorece el modo del aprendizaje puesto que, se genera el quiebre que se produce entre la motivación del alumnado, en el ámbito de los ejercicios interactivos, al activar la empatía entre pares, la gestión del autocontrol emocional, las interacciones interpersonales, las prácticas de la teoría y de la práctica educativas, y cómo, quedan puestas en relación para la mejora del contexto de aprendizaje, para cada uno y para el otro. Es decir, detectar, reforzar y potenciar hace que la relación de la teoría y de la práctica se puede tratar como una vía de

avanzar, en el sentido de educar, con el significado de bienestar y formación integral. En resumen, el hecho de detectar la relación de la temática permite evidenciar que una docencia emocionalmente consciente, es no solo la que favorece el aprendizaje, sino que también transforma el significado de la educación comprensiva.

2.2.2. Incidencia de la buena práctica docente

La incidencia de la práctica docente se refiere a un conjunto de acciones y estrategias educativas que desarrolla un profesor en el aula lo que hace alusión al proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual puede generar resultados positivos o negativos, según su uso. Esta práctica no solo integra los saberes ya propuestos en el currículo de educación, sino también el vínculo con aspectos étnicos, relacionales y afectivos. Para Achilli (1985) la práctica docente se define como el trabajo cotidiano que realiza un docente en un contexto social, histórico e institucional el cual adquiere un significado más profundo para la sociedad y también para el mismo profesor. A partir de esto la práctica docente se convierte en un proceso continuo y reflexivo por el cual los maestros llevan a cabo su labor educativa, en el cual se manifiestan diversas relaciones entre el docente, el conocimiento y los estudiantes.

Tomando hincapié lo antes mencionado, al hablar sobre la práctica docente se reafirma que este proceso es continuo y reflexivo, pero también es complejo y contextualizado debido a que, abarca una variedad de interacciones, mejoras continuas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formación docente continua y diversas dinámicas que deben ser consideradas para comprender su verdadero impacto. De hecho, este reto que tuvieron que asumir los docentes les ayuda para tratar de mejorar su quehacer docente e ir adaptándose a las realidades que la educación puede ofrecer. En conclusión, el efecto que la práctica docente efectiva presenta dentro de la educación es capaz de ayudar a cada estudiante porque permite crear espacios, lugares y contextos de aprendizaje emocionalmente significativos prósperos.

2.2.3. Subcategorías de la buena práctica docente

2.2.3.1. Estrategias pedagógicas

Las técnicas educativas contribuyen a que los alumnos puedan adaptarse a la forma en la que les interesa adquirir un conocimiento, a partir de la necesidad de que el profesor evalúe el

aprendizaje. Visto desde esta perspectiva, la formación del profesorado es fundamental para elevar los estándares de la educación y fomentar procedimientos más efectivos y adaptados en el aula. Gómez (2008) remarca, que la práctica educativa es un conjunto de factores que explican las diferentes formas de responder a las problemáticas que presenta la educación y el aprendizaje. Pero debido a que puede dar lugar a una enseñanza y aprendizaje más atractivo, es fundamental variar las estrategias de enseñanza en función de la naturaleza y necesidad que presenta el niño y la niña. Así mismo, el desarrollo profesional continuo es igualmente importante pues aborda, cuestiona y expande las teorías implícitas o subyacentes a la instrucción en el aula, actualiza el contenido, entre otras cuestiones.

Desde el planteamiento anterior, queda claro que las metodologías de enseñanza han ido tomando una relevancia única y significativa desde hace un tiempo hasta hoy, sobre todo la propia metodología enseñanza-aprendizaje en la etapa inicial o primaria. Así mismo, en esta franja de la educación, las emociones, las relaciones sociales y las transformaciones académicas experimentan importantes cambios. Gracias a la información obtenida durante la práctica preprofesional, se puede reconocer que las estrategias didácticas de discusión reflexiva, de proyectos grupales, de gestión del aula en función de la expresión de las emociones han generado mejoras en las relaciones entre alumnos y alumnas. Cabe mencionar también, que en la medida que éstas se aplican, no sólo se centran en la transmisión de contenidos o conocimientos, sino que habilitan a los niños y a las niñas para que se identifiquen como sujetos emocionalmente capaces de convivir, de regular sus emociones y de expresar sus emociones.

2.2.3.2. Formación docente

La práctica reflexiva se presenta hoy como un enfoque clave, una estrategia transformadora, muy por encima de la mera adquisición de los conocimientos en la formación de docentes contemporáneos, enfatizando el carácter formativo de la generación del conocimiento profesional ético, independiente y creativo, resaltando la necesidad de que el futuro docente tome consciencia crítica de su actividad, asumiendo sus experiencias, sus elecciones, sus circunstancias. En este sentido, exigen que la formación debe desarrollar prácticas reflexivas-narrativas que evidencien el papel que juega el educador/a para evaluar los escenarios complejos del aula y modificar sus intervenciones a lo largo del tiempo, de este modo, se motiva a una manera de profesionalizarse más responsiva y apropiada de las necesidades.

Según lo afirma Baptista (2019), la preparación docente es un proceso formativo en el cual la reflexión sistemática de la experiencia potencia el crecimiento profesional, y rutinas retadoras que pueden llevar a generar su propio conocimiento educativo. Se subraya que, a pesar de que es un elemento clave para hacer de los docentes un colectivo con capacidad de adaptación e innovación, la autorreflexión tiende a no ser considerada en los contextos de formación inicial docente. Debido a que un enfoque holístico dedicado a la mejora continua considera el impacto real que debe tener en el aprendizaje del alumnado, en resumen, contribuye directamente a la creación de espacios de aprendizaje que sean más apropiados a las exigencias del alumnado escolar, en el que la reflexión es un elemento clave de la dedicación y profesionalización docente.

2.2.3.3. Acompañamiento emocional

A pesar de que la preparación docente es relevante para el avance educativo capital, hace falta también el apoyo emocional, porque es un elemento capital de la praxis docente. Este elemento implica dar apoyo emocional a los estudiantes, pero también enseñarles. Este punto de vista se vincula al paradigma reflexivo, que defiende que las emociones inciden en la situación del aula y que los nuevos docentes toman conciencia de las interacciones sociales y emocionales que provienen de la experiencia. Por esta razón, el apoyo emocional tiene un alcance más allá de la educación y se constituye como un elemento clave de la profesionalización, para con ello generar aulas más empáticas, más seguras y más adecuadas para favorecer el desarrollo integral de los niños.

De la Barra et al. (2019) las prácticas narrativas reflexivas son una de las partes importantísimas en la adquisición del conocimiento pedagógico que pueda llegar a transformar el proceso educativo. El apoyo emocional se tematiza como la contención emocional que proponen los docentes para manejar las experiencias y emociones de los alumnos. Es importante recordar que esta conjunción va más allá de enriquecer la formación inicial del docente, presentándose como el cuidado de los aspectos emocionales del aprendizaje y promover la comprensión crítica del impacto de las interacciones afectivas en el aula, sino también que constituye una ayuda para una formación profesional integral que prioriza la empatía y la resiliencia, y que desarrolla las aulas del aprendizaje inclusivo donde la salud socioemocional de los estudiantes puede llegar a ser un factor clave del desarrollo académico y personal.

2.2.3.4. Innovación y adaptación contextual

Desde una mirada reflexiva en la formación del docente, la innovación y la adaptación contextual está en evidencia en el diseño deliberado de contextos de aprendizaje que inciten la reflexión - crítica y transformadora. Esto hace que estos entornos se conviertan en entornos que inducen el aprendizaje de los educadores que participan en interacciones colaborativas, en situaciones reales donde utilizan soportes reflexivos para repensar y modificar la práctica profesional. Así, la reflexión metódica sobre la experiencia genera innovación, y los futuros educadores pueden ir más allá de huellas educativas preestablecidas, enunciando ideas pedagógicas que son adaptadas, inclusivas y culturalmente adecuadas que satisfacen las necesidades académicas.

De este modo, el desarrollo de contextos de aprendizaje orientados a la detonación de la reflexión crítica es una de las tácticas creativas para mejorar la adaptación contextual del docente en la educación superior. Estas prácticas desarrollan contextos de aprendizaje en los cuales la combinación de los procesos reflexivos individuales y en grupo reconoce, evalúa, pregunta y transforma la práctica educativa. Según Sabariego et al. (2019), estos entornos desarrollan la autonomía profesional de los futuros educadores pero también propician su creatividad docente. De este modo, los educadores contemporáneos son capaces de responder a la diversidad de su alumnado de una forma creativa y contextual, y experimentan la participación en un discurso crítico; en esta medida, la reflexión juega el rol de catalizador de cambios pedagógicos sostenibles priorizando la adaptación de una forma activa de todos los involucrados.

2.2.3.5. Metodologías activas

Las metodologías activas se caracterizan al ubicar a los estudiantes como el centro pedagógico de aprendizaje. El mismo busca promover su participación y constante en el proceso formativo; trabajar el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales. De tal manera que, en la siguiente tabla se puede clasificar aquellas metodologías activas que tienen relación directa con la práctica desarrollada en esta investigación:

Tabla 1

Metodologías activas de aprendizaje que fueron visualizadas en la práctica

Metodología activa	Definición	Principales características	Autores
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Es una metodología de enseñanza activa y centrada en el estudiante, basada en la teoría constructivista. Implica un trabajo a largo plazo en el que los estudiantes, generalmente en equipos, diseñan e implementan un proyecto con el objetivo de resolver un problema real o responder a una pregunta inicial.	Trabajo colaborativo, aprendizaje significativo, integración de saberes, resolución de problemas reales.	Apaza, Cavero y Valdés (2022).
Aprendizaje Basado en Problemas	Esta metodología utiliza problemas como punto de partida para adquirir e integrar nuevos conocimientos. Promueve el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo mediante la resolución de un problema que genera conflicto cognitivo, lo que conduce a un aprendizaje significativo.	Pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, análisis de situaciones reales, trabajo en equipo.	Guamán y Espinoza (2022)
Aprendizaje Cooperativo	Se refiere a un conjunto de métodos de enseñanza en los que los estudiantes	Responsabilidad grupal, individual, habilidades sociales.	López y Acuña (2021)

	trabajan en grupos pequeños (de tres a seis), generalmente con distintos niveles de rendimiento académico. Los miembros de cada grupo son responsables no solo de aprender el material del curso, sino también de ayudar a todo el grupo a aprenderlo.		Johnson D., Johnson R., y Holubec (1999)
Gamificación	Esta metodología educativa incorpora mecánicas y dinámicas de juego en contextos no lúdicos, como el aula, para motivar al alumnado y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su objetivo es influir en el comportamiento psicológico y social del alumnado, fomentando la participación, la autonomía, la resolución de problemas y la adquisición de competencias, a la vez que redefine el clima tradicional del aula en uno más dinámico y motivador.	Motivación, retos, participación activa, retroalimentación constante.	García, Cara, Martínez y Cara M., (2021)
Aula invertida	Este enfoque revierte el modelo de enseñanza tradicional, trasladando la instrucción directa	Aprendizaje activo, autonomía, uso de recursos digitales, interacción docente-estudiante.	Rodríguez y Ruiz (2020)

	del grupo (aula) al aprendizaje individual (fuera del aula), transformando la clase en un entorno dinámico e interactivo donde el estudiante es el protagonista activo de su propio aprendizaje. Esto significa que los estudiantes acceden a contenido básico (como videos o materiales digitales) antes de la clase y luego participan en actividades prácticas y colaborativas, aplicando creativamente los conceptos, guiados por el profesor.	

Nota. Esta tabla muestra la información de elaboración propia a partir de los aportes teóricos de Apaza, Cavero y Valdés (2022); Guaman y Espinoza (2022); López y Acuña (2021) Johnson D., Johnson R., y Holubec (1999); García, Cara, Martínez y Cara M., (2021); y Rodríguez y Ruiz (2020)

2.2.3.6. Inclusión y participación

Al plantear la buena práctica docente es importante mencionar algunos elementos fundamentales que la componen, como lo es la inclusión y participación en los procesos de educación. Como tal, estos promueven la participación de todos los estudiantes, reconociendo sus estilos, ritmos, características y formas de expresión, los cuales son primordiales en la enseñanza-aprendizaje. Una práctica docente inclusiva no solo se limita al acceso al aula, sino busca generar oportunidades reales para que los estudiantes se sientan parte del aprendizaje, en donde se involucren, interactúen, opinen y construyan aprendizajes. Es necesario estar y colaborar con todos, pues, son aquellos que desarrollan el aprendizaje y mejoran en su formación integral.

Para Valdés et al. (2020) la inclusión es un proceso de participación que busca generar oportunidades equivalentes para todo el alumnado, considerando la diversidad e implicando la presencia, el aprendizaje y la participación en totalidad de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la participación se comprende desde una manifestación del bienestar socioemocional, debido a que, los alumnos se sienten escuchados, valorados y emocionalmente seguros para expresarse. En consecuencia, la inclusión y la participación se convierten en condiciones esenciales para el desarrollo de habilidades socioemocionales, mejor aún, para consolidar relaciones pedagógicas significativas dentro del aula.

Por su parte, para Domingo (2019) a partir de una perspectiva sistémica conciben a la buena práctica docente como un proceso dinámico de mejora continua que integra el aprendizaje reflexivo y experiencial para activar el profesionalismo del educador. De este modo, el maestro reconoce el aula como un sistema vivo donde se deben desarrollar las competencias clave como la contextualización y la toma de decisiones. Por ello, como docente es necesario la adaptación constante ante los diferentes entornos educativos, lo que fomenta un enfoque holístico que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación e inclusión del docente dentro de los espacios formativos donde puedan interactuar potencia a construir una sociedad más equitativa y justa.

2.2.3.7. Normas de convivencia escolar en el clima de aula y respeto

La convivencia escolar es un elemento fundamental en el clima del aula, se basa en el establecimiento de normas orientadas a la inclusión, al respeto y la resolución de conflictos. En este sentido, el Ministerio de Educación (2018) en la Política Nacional de convivencia Escolar señala que un ambiente educativo positivo se fortalece cuando las normas de convivencia son claras, sencillas y aplicadas de manera formativa promoviendo relaciones interpersonales, basado en el respeto mutuo entre docentes y estudiantes, así como en la participación activa y los procesos de aprendizaje garantizando espacios educativos seguros. Además, ayudan a regular el comportamiento y a prevenir situaciones de agresión

Las normas de convivencia son pautas de un protocolo para mantener la armonía en el entorno educativo, estas normas llevan conductas que reflejan diferentes valores como el respeto, la tolerancia y la empatía jerarquizadas según el entorno escolar. Del mismo modo, Martínez et al.

(2020) mencionan que las reglas junto a la buena disciplina contribuyen al respeto en el clima del aula. Pues los estudiantes al conocer reglas justas muestran mayor apertura para cumplirlas y a resolver conflictos de manera pacífica a través del dialogo. Por esta razón, las normas de convivencia deben ser claras y aplicadas de manera uniforme siendo un factor clave para el desarrollo socioemocional de los alumnos preparándolos para interactuar tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

2.2.3.8. Manejo de conflictos

La resolución de conflictos en el aula es primordial en el proceso de educación emocional, considerando que, las tensiones o situaciones entre estudiantes surgen como consecuencia directa de su crecimiento en habilidades socioemocionales. Para Ahedo y Domingo (2022) determinan que los conflictos afectan a los espacios y la armonía del entorno educativo, como el desarrollo personal de cada estudiante, especialmente cuando estas derivan de relaciones deterioradas (pares, celos, insultos o deslealtad). Por tal motivo, es necesario educar en valores o virtudes como el compañerismo, el respeto y la amistad, lo que resulta clave, puesto que, permite crear ambientes empáticos y tolerantes.

Tomando en cuenta la temática, la resolución de conflictos no puede ser entendida únicamente como una situación que necesita trabajo, sino debe ser vista como parte de una intervención educativa integral. Cuando el docente promueve desde su práctica el respeto mutuo, la escucha activa, la empatía y la construcción de relaciones positivas, el ambiente escolar se vuelve positivo. Esta práctica pedagógica no solo sirve como mediadora en los conflictos, sino que previene su aparición al fomentar la cohesión del grupo. Por tanto, las estrategias pedagógicas orientadas a la mejora del clima escolar y la convivencia constituyen aclaraciones concretas de una buena práctica docente, lo que guía a potenciar las habilidades socioemocionales, tales como la autorregulación, la comunicación asertiva y el pensamiento crítico ante situaciones de tensión.

2.2.3.9. Comunicación y acompañamiento socioemocional en la confianza docente-estudiante

La confianza entre el docente-estudiante es un factor clave en los procesos educativos, además aporta a las relaciones basadas en el respeto y la comunicación asertiva. De acuerdo con Posso

et al. (2023) señalan que la comunicación efectiva y abierta entre docentes y estudiantes es un factor clave que influye en las interacciones, las cuales son significativas para la práctica educativa; lo que facilita la comprensión mutua, promoviendo un ambiente de confianza. De este modo, la relación de confianza y respeto mutuo enfatizan crea un ambiente propicio para el aprendizaje. Es decir, se debe establecer normas claras de comportamiento y comunicación que fomenten la confianza, el respeto y la empatía en toda la jornada escolar.

Además, los docentes al momento de brindar apoyo y acompañamiento tanto académico como socioemocional en el horario de clases como las tutorías, clases de refuerzo y recursos adicionales crean canales de comunicación directa con el estudiante. Del mismo modo Covarrubias y Piña (2004) resaltan que las relaciones de cercanía interpersonal entre profesor y alumno se derivan sólo cuando aquél transmite confianza o cuando presta atención más allá de los aspectos académicos. Por ello, las interacciones positivas docente-estudiante mejoran del rendimiento académico, impulsando un ambiente de aprendizaje positivo, la claridad en las explicaciones, la retroalimentación, la motivación del docente y la relación de confianza y respeto mutuo.

2.2.3.10. Retroalimentación en la evaluación formativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

Los docentes utilizan estrategias metodológicas y didácticas para alcanzar el desempeño cognitivo, procedimental y actitudinal de sus estudiantes (Espinoza, 2021). Por ello, la evaluación es una herramienta para la retroalimentación, donde se caracteriza por la reflexión crítica y constructiva, siendo un factor relevante en el logro del aprendizaje significativo toda vez que permite restructurar el sistema de conocimientos. En este sentido, Cedeño y Moya (2019) la evaluación consiste en un proceso sistemático de recolección de datos, incorporado al sistema educativo, que permite obtener información válida para formar juicios acerca de una situación, estas se utilizaran en la toma de decisiones con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los estudiantes y la reflexión sobre la práctica docente.

En la evaluación existen otros tipos como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como prácticas pedagógicas para que el estudiante tome conciencia de los conocimientos previos, de los logrados gracias a su esfuerzo y de aquellos que le faltan alcanzar en su proceso

de enseñanza-aprendizaje. Basurto et al. (2021) La autoevaluación es un proceso para analizar, observar, examinar y valorar sistemáticamente su propia acción y sus resultados con la finalidad de mejorar a nivel individual. A través de esta, tanto el estudiante como el docente pueden identificar sus fortalezas, dificultades y aspectos a mejorar; asimismo, esta práctica permite la toma de decisiones aportando la autonomía y el pensamiento crítico.

La coevaluación y la heteroevaluación hacen referencia a modalidades de evaluación de tipo externo, diferenciándose en el sujeto que realiza la valoración. La principal diferencia entre estas dos, que la coevaluación es realizada entre pares o iguales, y la heteroevaluación es realizada entre diferentes personas, por ejemplo, un docente a un estudiante Galindo (2021). Estas permiten a los estudiantes los procesos de metacognición de lo que experimentan, ser capaces de evaluar y aportar en los aprendizajes de sus pares en correlación con lo definido por su maestro en una planificación. Facilitando al docente el análisis de los resultados obtenidos en relación con la experiencia en el entorno, permitiéndose ajustar estrategias pedagógicas e incluso fortalecer su formación en aspectos específicos cuando sea necesario.

2.2.3.11. Observación y seguimiento de la buena práctica docente

La observación y seguimiento de la práctica docente en el aula tiene una gran importancia como herramienta de análisis y mejora educativa. De acuerdo con Fuertes (2011), la observación tiene como finalidad mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través del análisis reflexivo en su práctica durante la labor educativa. Desde esta perspectiva, esta se convierte en una herramienta orientada a la mejora y al desarrollo profesional docente, puesto que permite reconocer fortalezas y aspectos de mejora en la práctica docente, favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas en el proceso formativo de los estudiantes.

El seguimiento tanto en la práctica docente como en el proceso educativo permite al docente acompañar de manera continua el avance de cada estudiante, identificar dificultades y ajustar oportunamente las estrategias pedagógicas, de esta manera favoreciendo en aprendizaje (Sierra, 2019). Además, permite al docente analizar de manera continua la comunicación y el acompañamiento socioemocional. Por esta razón, la observación y seguimiento de la práctica docente permiten al docente analizar la incidencia de sus acciones pedagógicas implementadas

en el aula en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Contribuyendo a la creación de aprendizajes significativos que favorecen la calidad educativa.

2.2.3.12. Empatía docente

La empatía se desarrolla dentro de los contextos educativos y la misma debe ser trabajada o desarrollada por parte de la gestión escolar/docentes a partir de prácticas pedagógicas intencionadas. Entre las estrategias más adecuadas para implementar esta temática está la escucha activa y el uso de narraciones. Para Espinosa y Caro (2022), las competencias socioemocionales ayudan a comprender a la otra persona desde su realidad emocional y cognitiva, además de su convivencia ante diferentes situaciones. Por tal razón, esta idea se refuerza al considerar que la empatía, lejos de ser una habilidad espontánea, requiere de un espacio, entorno o ambiente educativo deliberadamente diseñado para promoverla y sostenerla.

Considerando estos detalles, la empatía se vincula directamente con el propósito de esta investigación, tomando en cuenta como esta habilidad es un punto importante en el proceso de formación integral de los estudiantes. La propuesta de los autores sustenta la importancia de implementar estrategias adecuadas dentro de una práctica pedagógica reflexiva y significativa. Entre lo que se destaca esta la escucha atenta, la validación emocional y el uso intencionado de la literatura como las tertulias dialógicas. Por tanto, nuestro estudio se sitúa en la línea de estudios que consideran que al actuar docente es primordial en el campo educativo, sobre todo cuando se enfoca en la comprensión mutua y la creación de espacios emocionalmente seguros con un impacto en la formación de cada uno.

2.2.3.13. Planificación y organización didáctica

La planificación y organización didáctica son elementos clave de la buena práctica docente, dado que permite estructurar de manera intencional los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Carriazo et al. (2020), la planificación educativa permite la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje, además es herramienta fundamental para construir una educación con calidad. Para la planificación institucional de los espacios educativos se debe tener en cuenta los nuevos entornos del proceso enseñanza- aprendizaje y la dinámica social por lo que se debe incluir en estos espacios la interacción didáctica, tener claro y definidos los roles del docente y del estudiante.

Desde esta perspectiva, la incorporación de objetivos socioemocionales en la planificación docente promueve las habilidades como la convivencia, el respeto y la autorregulación emocional, aspectos esenciales para una organización didáctica. Esta permite al docente estructurar actividades que integren el aprendizaje con lo socioemocional, favoreciendo al clima del aula. Cuando el docente define intencionalmente las actividades, recursos y tiempos, para promover la participación, la colaboración y la expresión emocional de los estudiantes. Por esta razón, la planificación se convierte en una manifestación de la buena práctica docente, orientando a una intervención pedagógica hacia el acompañamiento integral del estudiante, sobre todo en las habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

2.2.4. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional constituye un conjunto de competencias y habilidades que permiten a las personas comprenderse y entenderse así mismo, regular sus emociones, establecer vínculos con la sociedad y adaptarse a diferentes contextos. En el artículo de Bar-On (2006) menciona que, la inteligencia emocional no solo permite reconocer y gestionar las propias emociones, sino también la competencia para entender y relacionarse con los demás, adaptarse a cambios y afrontar todo tipo de desafíos de manera efectiva. Es por ello que, esta temática se articula directamente con las habilidades socioemocionales, considerando como se manifiestan las emociones de los estudiantes y cómo estas se vinculan con la práctica educativa docente.

Además, en la educación es un pilar fundamental en el diario vivir de los estudiantes, debido a que, permite reconocer sus propias emociones y de los demás. Por ello, para Fernández y Cabello (2021), señalan que la inteligencia emocional ayuda a percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; además permite generar sentimientos que faciliten el pensamiento. Esta habilidad facilita la comprensión y conocimiento de la emoción, de esta manera promoviendo el crecimiento emocional e intelectual junto a el desarrollo socioemocional para el éxito tanto personal como profesional. Por ende, brindar atención a las emociones de los alumnos desde su infancia es una necesidad prioritaria, la cual debe ser trabajada por el personal docente. Puesto que, se asocia con el rendimiento académico, relaciones sociales más positivas.

En la actualidad, la inteligencia emocional tiene mucha relevancia dentro del ámbito educativo por su impacto directo en el bienestar, la convivencia y el rendimiento escolar. Del mismo modo, el rol docente se convierte en un factor determinante para promover ambientes educativos positivos, seguros, participativos y emocionalmente estables. Por tanto, el presente trabajo mantiene que se presenta una honda relación entre ambos aspectos, con una cooperación entre ambos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación emocional consciente.

2.2.4.1. Habilidades socioemocionales de los estudiantes

Las habilidades socioemocionales son sumamente importantes para el desarrollo académico de las personas. Pinedo et al. (2024) afirman que las competencias son importantes porque asegurarían un aprendizaje eficaz que permite tomar buenas decisiones y solucionar conflictos. Las habilidades tienen la relación con el desarrollo integral del alumnado, porque permiten conocer cómo las emociones influyen en el aprendizaje, facilitando el rendimiento académico. Facilita el desarrollo personal integral maximizando las relaciones sociales y de aprendizaje y permite a las personas convertirse en ciudadanos autosuficientes.

Las habilidades serían un conjunto de conductas referidas a la emoción, porque son las que motivan, estimulan y al mismo tiempo dirigen el pensamiento. Habilitarían las relaciones interpersonales dinámicas, que pueden ser verbalizadas o no verbalizadas (Augusto, 2024). Las habilidades se pueden enseñar y desarrollar, que es uno de los aspectos destacados de su componente educativo y que ayuda al éxito académico y particular de los estudiantes. Así mismo, la finalidad de estas habilidades estaría centrada en capacitar a las personas para que gestionan correctamente sus emociones, tomen decisiones y puedan afrontar las dificultades del día a día.

Por consiguiente, serían una de las partes importantes del ámbito educativo. Como también incluye la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, así como la de establecer relaciones empáticas y de respeto hacia las otras personas. Esto no solo favorece el bienestar emocional y social del estudiante, a su vez influye positivamente en su desarrollo integral. En este contexto, se considera que las habilidades socioemocionales son un elemento clave en la planificación microcurricular, debido a que potencia tanto su rendimiento académico como sus competencias necesarias para desenvolverse en el ámbito educativo. Por ello, fomentarlas desde

el ámbito educativo no solo mejora la convivencia, sino que también fortalece la formación de personas más empáticas, consientes y resilientes.

2.2.4.2. Habilidades para la autorregulación emocional en estudiantes de básica media dentro de la dimensión intrapersonal de Bar-On

La autorregulación en los estudiantes debe considerarse esencial en la instrucción dentro de las aulas de clase. En este sentido, para Ortega (2021) la autorregulación es una habilidad que permite a los educandos, identificar, comprender y gestionar sus propias emociones, sobre todo en contextos escolares. De la misma manera, les ayuda a interpretar y aprender los conocimientos que vinculan la organización de los componentes metacognitivos que regulan su aprendizaje. Por esta razón, estos aspectos se alinean con la dimensión intrapersonal de Bar-On. Puesto que, implica un autoconocimiento lo que contribuye en el manejo de emociones para favorecer el aprendizaje y la convivencia.

Por lo tanto, la autorregulación emocional es significativa en el contexto de la educación de básica media, pues, esta requiere del acompañamiento por parte del docente. En el entorno educativo del subnivel medio, es importante el rol del educador como mediador y referente, debido a que los estudiantes atraviesan cambios emocionales, que al ser integrados con el reconocimiento y la gestión de emociones favorecen el desarrollo de competencias intrapersonales, mencionadas en el test de Bar-On. En este sentido, el rol del maestro impulsa la autorregulación emocional, potenciando el desarrollo integral de las competencias socioemocionales dentro del entorno escolar.

Tabla 2

Habilidades socioemocionales según Bar-On que fueron visualizadas en la práctica

Habilidades socioemocionales	**Definición**	**Autores**
Intrapersonal	El área intrapersonal reúne cinco componentes como la comprensión emocional de sí mismo, esta es la habilidad para percatarse y comprender	Bar-On Reuven (1967)

	sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos. La asertividad es la habilidad para expresar sentimientos, creencias, y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; defender derechos de una manera no destructiva. El auto concepto es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando aspectos positivos y negativos, como también limitaciones y posibilidades. La autorregulación es la habilidad para realizar lo que realmente puede, quiere y disfruta de hacerlo. Finalmente, la independencia esta es la habilidad para auto dirigirse, sentirse seguro de sí mismo en sus pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.	
Interpersonal	Este reúne tres componentes los cuales son: la empatía, esta es la habilidad de percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás. Las relaciones interpersonales, las cuales sirven para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad. Finalmente, la responsabilidad social, esta es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.	Bar-On Reuven (1967)
Adaptabilidad	Este reúne tres componentes tales como la solución de problemas, esta es la habilidad	Bar-On Reuven (1967)

	para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas. La prueba de la realidad, esta habilidad ayuda a evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo). Por último, la flexibilidad, esta es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.	
Manejo del estrés	El manejo del estrés reúne dos componentes estos son tolerancia al estrés, es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin "desmoronarse", enfrentando activa y pasivamente el estrés. Y control de impulsos esta es la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.	Bar-On Reuven (1967)
Estado de ánimo	Los componentes que reúne el estado del ánimo es la felicidad, esta habilidad permite sentirse satisfecho con su vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para dividirse y expresar sentimientos positivos. Y el optimismo, permite ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.	Bar-On Reuven (1967)

Nota. Esta tabla muestra la información de elaboración propia a partir de los aportes teóricos de Bar-On (1967),

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de investigación

El paradigma interpretativo pretende comprender, dar significado y actuar dentro de la realidad, a partir de una mirada subjetiva, contextual y holística. Además, Martínez (2011) menciona que este paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia. Por tal motivo, el investigador asume un rol participativo-reflexivo, puesto que, busca darle sentido y significado a lo que emerge en el proceso educativo. Es por ello que, este se vinculó directamente con la temática de investigación, porque permitió profundizar en las experiencias de los alumnos y la docente, los procesos de aprendizaje y las actividades que se desarrollaron en el aula.

Desde esta perspectiva, se permitió abordar la realidad educativa desde una mirada comprensiva, tomando en cuenta, como se manifestaron las habilidades socioemocionales de los estudiantes y de qué manera se vinculaba con la buena práctica educativa. Por tal razón, al aplicar las técnicas adecuadas de recogida de datos, se puedo realizar un análisis reflexivo, puesto que, fue posible identificar las expresiones emocionales, los vínculos interpersonales y la práctica docente que configuró el entorno del aula. De esta manera, el paradigma interpretativo ofreció un marco adecuado para abordar y explorar el tema de investigación, al brindar una comprensión más profunda de este caso, atendiendo a la singularidad y complejidad desde una visión en la que, el conocimiento no se descubre, sino se construye.

3.2. Enfoque de investigación

La investigación cualitativa se centra en comprender los fenómenos sociales y humanos a partir de la recolección de datos no numéricos, es decir, de palabras, escucha activa y acciones. Por tal, Iño (2018) hace alusión a que este permite comprender a profundidad la realidad humana desde una visión holística con cambios en su proceso, explorando las acciones, percepciones y significados que las personas atribuyen a su realidad. En ese sentido, este enfoque permitió darle organización a la investigación, puesto que, no fue necesario medir las variables, más bien, se realizó la interpretación directa con el contexto, el cual favoreció a una comprensión integral del proceso educativo que emergió dentro del contexto de estudio.

Por tal razón, el enfoque cualitativo benefició directamente en el análisis del fenómeno estudiado en la investigación, lo que permitió indagar como se manifestaron las habilidades socioemocionales de los estudiantes y de manera la buena práctica docente tuvo influencia en el mismo. También, es importante destacar la modalidad descriptiva y comprensiva del enfoque, lo cual permitió la recolección de datos al realizar observaciones directas; el uso de un cuestionario adecuado para obtener la información necesaria de los estudiantes con respecto a sus percepciones y una entrevista semiestructurada para la docente. La riqueza de estos datos se basó principalmente en priorizar las voces de los actores principales para luego interpretarlos, lo cual conllevo una mirada profunda y situada del fenómeno investigado.

3.3. Alcance

El alcance descriptivo se caracterizó por centrarse en la observación detallada y sistemática de los fenómenos, tal como ocurrieron en su contexto natural, sin manipularlo o estableciendo relaciones causales. De acuerdo con Ramos (2020) se considera como un enfoque que tiene como objetivo principal observar, identificar y caracterizar con precisión un fenómeno y sus relaciones, pero, sin intervenir en él. Es por ello que, la misma permitió organizar y sistematizar datos provenientes de diversas fuentes, lo cual facilitó su comprensión y análisis. Además, la finalidad de este alcance no es explicar ni predecir, sino, permitió brindar una representación específica y precisa de la realidad investigada en este estudio, el cual ofreció un panorama completo de todos los elementos implicados en el mismo.

A partir de esa concepción, este benefició en el análisis del fenómeno del estudio, permitiendo detallar, cómo se manifestaron las habilidades socioemocionales de los estudiantes y que vínculo tienen con la buena práctica docente observada en el aula. Asimismo, se recogió información sobre las actitudes, comportamientos, relaciones interpersonales y expresiones emocionales, con la finalidad de construir un perfil comprensivo del grupo estudiado. Por tal, esto facilitó la caracterización del fenómeno sin la necesidad de establecer hipótesis causales, el cual se enfocó en describir todos los hallazgos de manera natural y espontánea. Finalmente, fue posible presentar hallazgos organizados que aportaron una visión clara y profunda del contexto investigado.

3.4. Método

El método de esta investigación es estudio de caso, este permite examinar un fenómeno en profundidad, dentro de su propio contexto real y en un tiempo determinado. Esta estrategia metodológica, se centró en un solo caso con el fin de comprender su complejidad, particularidad y especificidad. De acuerdo con Ceballos (2009) señala que este método permite una profunda y detallada de un solo caso dentro de un contexto específico, lo cual permite un análisis significativo y flexible que se beneficia de la contextualización del fenómeno investigado. Por ello, ha quedado caracterizado como el estudio extenso, contextualizado y exhaustivo de un solo caso, el caso que si relaciona con el tema de estudio que sigue la investigación respecto de cómo se produce el desarrollo de las habilidades socioemocionales y qué relación tiene con la buena práctica docente.

Por tal motivo es que se considera este método para afrontar de una manera integral las manifestaciones socioemocionales de los y las estudiantes en el contexto del aula y de la buena práctica docente que planteamos. Esto nos facilitó dar seguimiento a los saberes del grupo, pues la investigación se caracterizó por el desarrollo de un único grupo durante la investigación, lo cual favoreció una interpretación de los matices y las particularidades del estudio.

3.5. Procedimiento metodológico por fases

La recolección y el análisis de la información se distribuyeron en fases sucesivas y sucesivas para permitir abordar el estudio del caso de forma metódica y meticulosa. El procedimiento metodológico se organizó a través de cuatro fases principales como se representa en la tabla que a continuación se presenta:

Tabla 3

Procedimiento por fases

Fase inicial	Fase de trabajo de campo:	Fase analítica:	Fase informativa:	Proceso para el análisis
Información bibliográfica	Acercamiento al contexto escolar	Redacción de la información bibliográfica, transcripción de los instrumentos	Análisis cualitativo (Krueger, 1998)	1. Organización de información: Planificaciones, test y diarios de campo.
				2. Manejo de la información recolectada.
				3. Codificación de la información designando categorías y subcategorías. Se utiliza Excel y Word.

Nota. Elaboración propia basada en fichas de observación, planificaciones microcurriculares, entrevista semiestructurada y análisis documental, siguiendo principios de análisis cualitativo (Krueger, 1998). Los vínculos con antecedentes son descriptivos para contraste.

El proceso inició con el **paradigma interpretativo**, que orientó la comprensión de la buena práctica docente desde la perspectiva subjetiva y contextual de los actores involucrados. En consonancia con el carácter exploratorio y descriptivo del estudio, se optó por una técnica cualitativa basada en este paradigma. El tipo de estudio elegido fue un estudio de caso, centrado en un curso básico de medios de comunicación con niños de 10 a 12 años. El enfoque de la investigación fue descriptivo.

Las fases operativas fueron las siguientes:

- **La fase inicial haya consistido en la recopilación,** la sistematización y el análisis de los datos bibliográficos pertinentes con el objetivo de fundamentar la investigación y de establecer las categorías preliminares de análisis. Se estableció el marco conceptual y las herramientas de recolección de datos en esta fase inicial.

- **La fase de trabajo de campo comprendió el contexto escolar,** la observación participante en el aula y la aplicación de los instrumentos (las notas de campo, las entrevistas semiestructuradas a los docentes, la prueba Bar-On y el análisis de la planificación de las clases**)**. Durante esta etapa, la recopilación de datos primarios se realizó de forma metódica y ética.

- **Fase analítica**: Los datos recopilados de los instrumentos y el material bibliográfico se registraron y transcribieron. Se utilizó Excel para crear categorías y subcategorías con el fin de sistematizar los registros tras la organización y codificación inicial de los datos.

- **Fase informativa**: De acuerdo con los principios establecidos por Krueger (1998) para el análisis de contenido cualitativo, esta etapa coincidió con el análisis cualitativo propiamente dicho. No sólo incrementar la redundancia del contenido sino también enriquecer los tipos de estructura de párrafos, ello sin afectar a la fluidez de lectura.

    - Tal etapa: Exigió primero la organización de los datos recogidos (test, diarios de campo y planificadores curriculares).
    - La información se maneja entonces, clasificando y codificándola.
    - Prototipos de CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA y posterior codificación de los datos para el análisis metódico de los mismos.
    - Desde el diseño teórico hasta el enfoque e interpretación de los datos cualitativos, la disposición de estas etapas, asegurada, pues, sólo por la organización, supuso un enfoque sistemático que propició dar respuesta, al tema de estudio que digo.

3.6. Técnicas de recolección de información

Técnicas e instrumentos de investigación sirven para verificar la recogida de datos relevantes y exactos, sobre una temática tan compleja como es el desarrollo de las habilidades sociales y la inteligencia emocional en el alumnado de secundaria. Su utilización también permite analizar las relaciones que existen entre dichas competencias y los procedimientos de enseñar cómo éstas se manifiestan en el aula. Además, tener en cuenta estas técnicas e instrumentos de investigación puede permitir la búsqueda de procedimientos de enseñanza que hagan del aula un espacio favorable, donde la infancia pueda desarrollar su crecimiento socioemocional. Para que el estudio muestre correctamente la interrelación de los y las docentes con el alumnado, la relación vivida en el aula y los efectos que esta correspondencia puede tener en la evolución de la infancia, se han de escoger bien los procedimientos.

En resumen, las técnicas e instrumentos de investigación permiten comprobar cómo las buenas técnicas e instrumentos de la enseñanza acaban teniendo efectos en la evolución emocional de la infancia. Pero estas técnicas e instrumentos de investigación permiten a los investigadores acceder a organizar datos importantes para un estudio se conocen como técnicas de investigación. Saras (2023), apunta que una investigación, para poder ser considerado como tal se encuentra estrechamente relacionada con protocolos fijados con anterioridad y se adecúa a la metodología de investigación de la que se trate. Se trata de técnicas útiles que permiten la recogida y análisis de los datos, que a la vez sirven para garantizar que la recogida sea exhaustiva y ordenada, como así lo explican. Además, la calidad de los resultados viene determinada por la adecuada elección de la técnica a utilizar.

Tabla 4

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Técnica	Instrumento	Fuente de información (a quién se aplica)	Enfoque al que responde el instrumento
Observación participante	Diarios de campo	Docente – estudiantes	Cualitativo

Cuestionario	Test de Bar-On	Estudiantes	Cualitativo
Entrevista semiestructurada	Guion de preguntas semiestructuradas	Docente	Cualitativo
Análisis documental	Planificaciones curriculares	Docente	Cualitativo

Nota. Esta tabla muestra la información de elaboración propia a partir de las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos del presente trabajo de investigación.

3.6.1. Observación participante

La observación participante se caracteriza por una integración interna y total del investigador al fenómeno que estudia. Equipo de Redactores de EDIBOSCO (1992), señala que la observación participante es un método de investigación cualitativo, se utiliza para investigar comportamientos de un determinado grupo en el entorno natural. También, facilita el registro del comportamiento del grupo en el contexto global de la interacción social. Por esta razón, el objetivo principal es comprender en el contexto educativo las dinámicas de convivencia, la comunicación entre estudiantes y docente-estudiante; manifestaciones de habilidades socioemocionales en el contexto educativo.

3.6.2. Cuestionario

El cuestionario es un formulario con un listado de preguntas estandarizadas y estructuradas que se han de formular de manera idéntica a todos los encuestados. También facilita la identificación de patrones que demuestran el éxito de las técnicas pedagógicas para recopilar datos estructurados de forma eficaz y metódica es el cuestionario. Según Aigneren (2009), resulta útil para recopilar rápidamente datos de un gran número de participantes, lo que facilita el análisis estadístico. Su diseño exige el cumplimiento de la ética de la investigación y preguntas pertinentes y claras. Apoya la toma de decisiones educativas midiendo conocimientos, actitudes y opiniones. Su uso correcto garantiza la precisión y el valor de los datos del estudio. Permite evaluar la percepción del alumnado sobre su crecimiento emocional y el impacto de sus docentes en la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

3.6.3. Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica de alcance cualitativo que otorga una información muy buena en relación a las vivencias y los puntos de vista de los participantes ya que la misma parte de preguntas elaboradas, pero que pueden ajustarse a los entrevistados. Para Díaz et al. (2013) la entrevista es útil para conocer fenómenos complejos en la educación, es decir, permite una cierta flexibilidad y al mismo tiempo logra una cierta homogeneidad para obtener interpretaciones adecuadas a los fines de la investigación. Por otra parte, genera una relación de confianza que mejora la calidad de los datos en el contexto educativo, el objetivo de la cual es el de investigar cómo interactúan docentes y alumnos en la práctica educativa en la que está enmarcada; por lo tanto es un recurso fundamental en la investigación cualitativa.

Esta técnica se relaciona con el estudio de la inteligencia emocional y habilidades sociales, permite conocer cómo el alumnado vive sus emociones y sus relaciones. Permiten también entre otros al dar información sobre el rol que tiene el docente en el desarrollo socio-emocional. A partir del diálogo, se aprecian los puntos fuertes y retos que existen en la comunicación, lo que permite ir fortaleciendo la práctica docente orientada al bienestar integral del alumnado, para entender e ir recogiendo información sobre las vivencias y puntos de vista de los participantes es la entrevista.

3.6.4. Análisis documental

El procedimiento para conseguir información con el fin de producir conocimiento se considera el análisis documental, el cual consiste en que el investigador asimila y comprende las diferentes definiciones y conceptos entorno a un tema de estudio (Marcelino et al., 2024). De ahí que el análisis del documento se utiliza para revisar datos pertinentes a las estrategias de enseñanza, la concertación en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y los documentos tanto curriculares como institucionales, como, por ejemplo, los planes de clase. El objetivo final de este tipo de estudio será que el análisis del documento es leer, examinar y organizar diferentes fuentes documentales. De este modo, el análisis permite poner de manifiesto y organizar la información para ser transcrita o interpretada facilitando la comprensión de un tema (Martínez y Palacios, 2023).

3.7. Instrumentos de recolección de información

3.7.1. Diarios de campo

El diario de campo se constituye en un modo de instrumentalización de una gran envergadura cualitativa mediante el cual, el o la investigadora puedan registrar sus observaciones, impresiones y experiencias del contexto social cada vez que van a/realizan una observación del campo de estudio. Este recurso, tal como lo indica Valverde (1993), formalmente lleva asociado estructura u organización de datos y dos objetivos: "puede generar datos longitudinales, estadísticos, diagnósticos, pronósticos, llevar a cabo estudios, evaluaciones, sistematizaciones y por otro lado, ayudará a llegar a una mejor y más elaborada comprensión de situaciones difíciles de hacer emergente en un determinado contexto" (pág. 44).

De esta manera, permite observar actitudes, conexiones entre pares y la forma en que los educadores responden a circunstancias que exigen control emocional. Un registro exhaustivo permite detectar detalles que otros métodos pasan por alto. Esto ofrece una perspectiva más genuina sobre las conexiones que impactan el crecimiento individual y colectivo. Como resultado, la revista contribuye sustancialmente al análisis de métodos que mejoran la empatía, la convivencia y el control emocional en el aula.

3.7.2. Test de Bar-On adaptado

En la investigación, se utilizó el test/cuestionario validado, el cual se desarrolló con preguntas previamente analizadas a partir de las habilidades socioemocionales que tiene los niños en edades entre 7 y 18 años. Los cuestionarios validados son conjuntos estructurados de preguntas que han pasado por procesos psicométricos para asegurar que miden de forma precisa y consistente el constructo en cuestión (Carvajal et al., 2011). El Test de Bar-On fue un instrumento estandarizado diseñado para evaluar el nivel de inteligencia emocional en niños, adolescentes y adultos, a través de dimensiones que contemplan factores intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo.

Este instrumento fue desarrollado por Reuven Bar-On, quien definió la inteligencia emocional como una serie de competencias y habilidades no cognitivas que influían en la capacidad del individuo para afrontar demandas del entorno de forma eficaz. Dentro del enfoque de Bar-On (2006), “la inteligencia emocional es un conjunto de competencias emocionales y sociales

interrelacionadas que constituyen la manera que tienen las personas de comprenderse y de expresarse a sí mismas, de conocer a los demás y de afrontar las exigencias diarias" (p. 14). La aplicación de esta se llevó a cabo en contextos educativos, lo que propició la identificación de puntos fuertes y debilidades del desarrollo emocional de cada estudiante.

En base a lo anterior descrito, el Test de Bar-On infantil (30 preguntas) se utilizó como un instrumento complementario para la recopilación de información sobre las habilidades socioemocionales del alumnado de sexto de básica. Esta prueba se aplicó de forma individual, con el acompañamiento del docente guía y bajo criterios de ética de consentimiento informado. La finalidad de la aplicación del Test de Bar-On infantil fue para obtener una visión diagnóstica del desarrollo emocional de los estudiantes teniendo en cuenta dimensiones como la empatía, el autoconcepto, la tolerancia al estrés, la responsabilidad social, y el control del impulso. Con el resultado del test se trianguló posteriormente la información recogida a partir de las observaciones realizadas en el aula y el feedback proporcionado por la docente durante la entrevista, lo que corroboró en consecuencia la fiabilidad de los hallazgos.

3.7.3. Guía de la entrevista

La guía de la entrevista recogió información específica, objetiva y contextualizada a partir de la percepción de los participantes. Se organiza en una serie de preguntas preparadas para profundizar en las formas de percibir, experimentar y evaluar que adoptan los participantes del estudio. El entrevistador se sirve de esta herramienta elaborada para estructurar la conversación y asegurar la homogeneidad y profundidad de la misma: una secuencia de preguntas abiertas organizadas por tema (Vargas, 2012). Para conocer mejor la metodología docente observando el comportamiento emocional de sus estudiantes y su evaluación del clima socioemocional del aula, se elaboró una guía de la entrevista, a partir de la cual se concretaron las preguntas, introduciendo las categorías teóricas del modelo Bar-On y la definición de prácticas de adecuadas prácticas docentes de la Agencia Andaluza para ir elaborando preguntas relacionadas con los objetivos del estudio.

3.7.4. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la investigación se elaboró un consentimiento informado donde se detalla claramente el tema de investigación, los objetivos y se recalcó la conservación del anonimato

tanto de los representantes de cada estudiante, docente y estudiantes en el transcurso de la investigación. Luego se requirió su cooperación para la firma de consentimiento para que los estudiantes y docente puedan formar parte de la investigación. Esto en coherencia con los principios que establece la Asamblea Nacional de Ecuador en la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (2021). Dichas acciones permitieron cumplir los lineamientos éticos y legales que rigen las investigaciones educativas, respetando los derechos de las personas y principios éticos y morales.

3.8. Población y muestra

La población de este estudio está conformada por 40 estudiantes de EGB de un grado de educación básica media entre 10 a 12 años y una docente del mismo grado. La muestra de esta investigación es intencional y voluntaria constituida por 29 estudiantes, siendo 18 niñas y 11 niños que oscilan entre los 10 a 12 años. También una docente de mismo grado de EGB de la básica media responsable de los estudiantes.

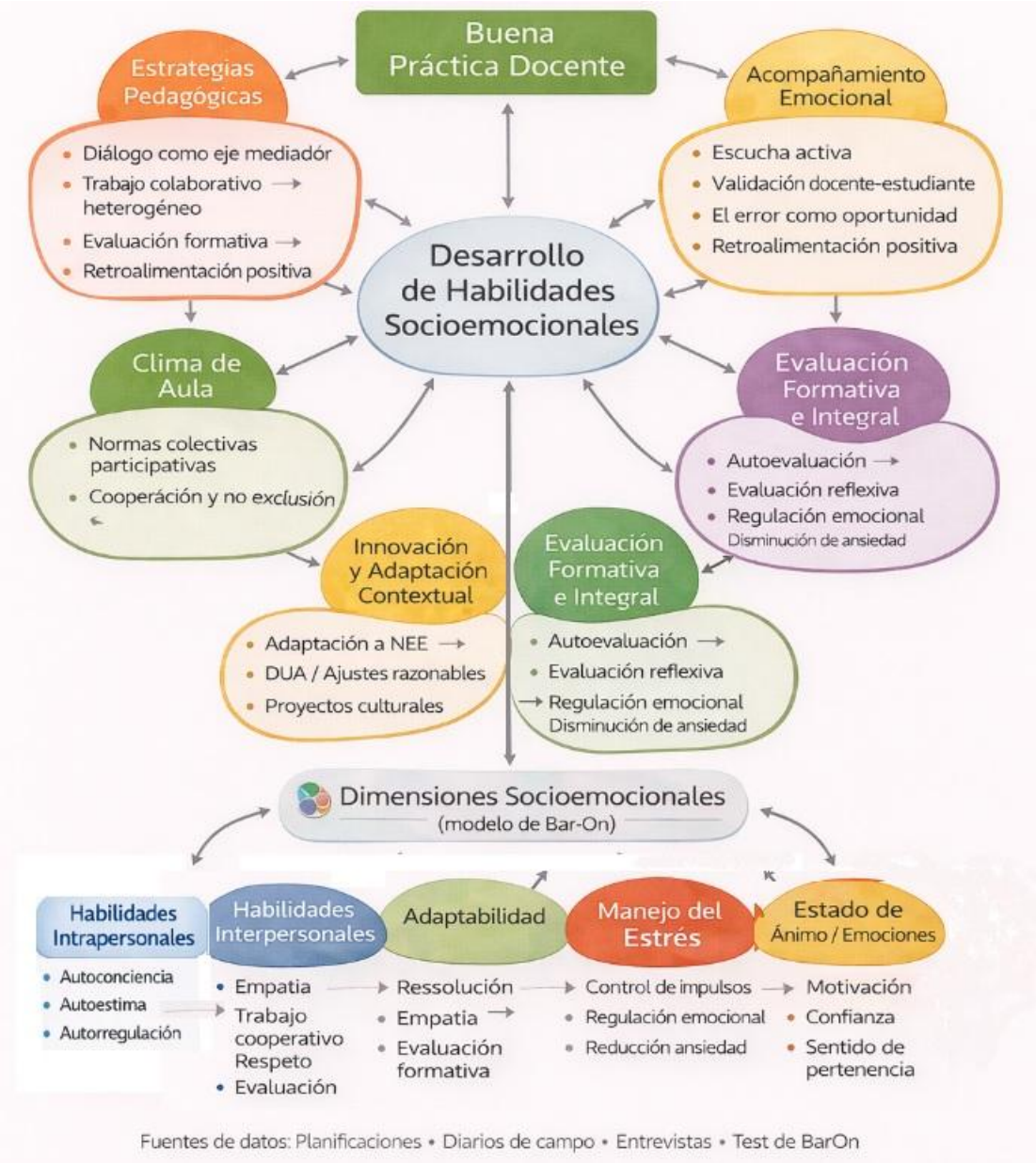
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Procedimiento para la recolección y análisis de resultados

El análisis temático de enfoque deductivo de los datos recolectados (entrevistas, planificaciones, diarios de campo y documentos) se realizó para la transcripción de la información mediante en Excel, y siguiendo los principios del análisis de contenido cualitativo propuesto por Krueger (1998) y con el apoyo auxiliar de la herramienta de inteligencia artificial generativa ChatGPT (versión GPT-4o, desarrollada por OpenAI) se uso mediante Prompt Chaining para Análisis Cualitativo el procesamiento de la información. Toda la interpretación final, redacción y argumentación de los resultados fueron realizadas exclusivamente por los investigadores en compañía de la tutora, garantizando la autoría y el rigor académico del análisis. Este uso transparente de IA se declara conforme a las recomendaciones éticas de transparencia en el empleo de herramientas generativas en investigación educativa (UNESCO, 2024).

Gráfico 1

Red Semántica de Buena práctica docente y Habilidades Socioemocionales



Fuente. Red semántica sobre la incidencia de la buena práctica docente en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media. Elaborado por: ChatGPT versión GPT-4o, desarrollada por OpenAI.

4.2. Análisis del Test de Bar-On aplicado a los estudiantes

Un componente clave para comprender el desarrollo holístico infantil, las habilidades socioemocionales derivadas de la inteligencia emocional inciden en el rendimiento académico y el ajuste emocional de los estudiantes. Según el enfoque de Bar-On, la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades no cognitivas que ayudan a los niños a gestionar el estrés de su entorno y promueven su crecimiento social y personal. En este marco, el Inventario del Cociente Emocional ICE Bar-On permite evaluar de manera estandarizada el nivel de inteligencia emocional, teniendo en cuenta cinco componentes tales como: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva; cada uno integra subhabilidades socioemocionales del individuo en distintos contextos.

La calificación del ICE Bar-On se expresa mediante puntajes estandarizados, donde la interpretación se realiza a partir de parámetros como puntajes iguales o superiores a 110, estos indican habilidades emocionales bien o muy bien desarrolladas; puntajes entre 90 y 109 corresponden a un nivel adecuado o promedio; valores entre 80 y 89 señalan habilidades que requieren ser trabajadas en su fortalecimiento; mientras que puntajes inferiores a 80 evidencian habilidades deficitarias con una capacidad emocional y social baja atípica, lo que exigen un intervención prioritaria. Por esta razón, permiten identificar fortalezas, habilidades de mejora y perfiles de riesgo socioemocional individual y grupal.

Este modelo ha sido aplicado a estudiantes de EGB del subnivel medio considerando diferencias por género y grupo etanario, con el propósito de identificar el nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. El análisis individual detallado por estudiante identificado por códigos, teniendo en cuenta su anonimato, se presenta de manera ampliada en el Anexo 2, en cambio este apartado expone el análisis general y comparativo de los resultados obtenidos.

4.2.1. Resultados en estudiantes de género masculino

Este grupo integrado por estudiantes de 10 a 12 años, se observa un perfil socioemocional con mayores fortalezas en componentes como la adaptabilidad y manejo de estrés. Aproximadamente el 65% de los estudiantes presentan niveles bien desarrollados o adecuados en adaptabilidad, lo que indica mayor capacidad para resolver problemas y ajustarse a cambios

de manera flexible a nuevas situaciones. El 60% alcanza niveles altos o adecuados en manejo del estrés reflejando un control de impulsos y tolerancia. En el mismo sentido, el cociente emocional total muestra niveles adecuados en el 55% del grupo. No obstante, el componente interpersonal continúa es un área de oportunidad, puesto que alrededor del 58% presenta niveles que requiere refuerza tales como la empatía y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

Asimismo, el 35% muestra debilidades en el componente intrapersonal, relacionadas con la comprensión emocional de sí mismos y el autoconcepto. La impresión positiva presenta puntajes bajos en aproximadamente el 40% del grupo lo que puede reflejar dificultades en la percepción social y emocional; JRTT627, presenta puntajes deficitarios en la mayoría de los componentes evaluados por ello requiere intervención. De igual forma, JDLM612 evidencia debilidades en los componentes intrapersonal e interpersonal, lo que puede afectar en su adaptación escolar.

4.2.2. Resultados en estudiantes del género femenino

Este grupo conformado por estudiantes de 10 a 11 años, muestran un perfil socioemocional heterogéneo, con predominio de habilidades intrapersonales y de adaptabilidad, así como áreas de oportunidad tanto en la interpersonal como en la impresión positiva. Aproximadamente el 55% de las alumnas presentan niveles bien desarrollados o adecuados en el componente intrapersonal, lo que resalta una capacidad para comprender y reconocer sus propias emociones. Del mismo modo, el 50% presentan niveles adecuados en adaptabilidad, es decir tienen flexibilidad cognitiva y pueden afrontar conflictos. Sin embargo, se identifican debilidades en el componente interpersonal, el 60 % de las estudiantes se ubican en niveles que requieren mejora considerable en subhabilidades como la empatía y la responsabilidad social.

Asimismo, la impresión positiva presenta puntajes bajos en el 65% del grupo, lo que refleja tendencias a la autoevaluación negativa e inseguridad emocional; el cociente emocional total muestra que requiere fortalecimiento aproximadamente el 50% de las estudiantes, evidenciando un desarrollo socioemocional aún en proceso de consolidación. Sobre todo, en DLSL623, quien presenta puntajes deficitarios en impresión positiva, asociado a una baja autoimagen emocional; DSCC601, muestra puntajes bajos en el cociente emocional total y manejo del estrés, lo que presenta desregulación emocional frente a situaciones académicas y sociales.

4.2.3. Resultados por subcategorías de las habilidades socioemocionales

4.2.3.1. Componente intrapersonal (IA):

Los resultados de esta categoría evidencian que los estudiantes presentan niveles heterogéneos en cuanto al reconocimiento, comprensión y expresión de sus propias emociones. En la mayoría de los estudiantes, esta dimensión se ubica en rangos adecuados y bien desarrollados, estos datos son más consistentes en el grupo femenino, donde se refleja mayor estabilidad de puntajes. Esto refleja la tendencia positiva de las mismas y la capacidad de reconocer las propias condiciones emocionales. Se documentaron diferencias en la autoconciencia emocional y la autoexpresión del grupo masculino desde la evidencia de cifras bajas en la puntuación en las dimensiones medidas, y que para estos alumnos también fueron evidenciadas a pesar de que otros estudiantes presentaron puntuaciones altas.

La necesidad de que algunos estudiantes ayuden a sus compañeros a mejorar su autoconciencia emocional y su habilidad de gestionar las emociones quedó bien evidenciada por las dificultades que tienen los estudiantes con puntuaciones bajas en las dimensiones antes descritas.

4.2.3.2. Componente interpersonal (IE):

Las evidencias encontradas en la categoría interpersonal nos revelan que un porcentaje de alumnos bastante considerable alcanza niveles buenos y altos de funcionamiento, ya que los alumnos se muestran capacitados para generar vínculos interpersonales, desarrollar interacciones positivas con sus iguales, y mostrar empatía, al mismo tiempo que también aparecen puntuaciones bajas, lo cual podría indicarnos una capacidad socioemocional que tiende a ser más restringida e inadecuada. En estos casos, los alumnos parecen tener dificultades para interactuar y para empatizar con los sentimientos de los otros. Esta heterogeneidad nos permite constatar algunas diferencias a la hora de relacionarse y de interactuar en el contexto escolar de los alumnos.

Las puntuaciones del grupo masculino son más marcadas por las bajas puntuaciones aunque tanto los alumnos de ambos grupos requieren hacer una mejora de sus puntuaciones, poniendo de manifiesto por lo tanto las problemáticas que existen en relación a la interacción social y en relación a la responsabilidad social como dos de los ingredientes que deberían formar parte del entorno educativo, un entorno educativo que tiene que ser de apoyo.

4.1.3.3. Componente de adaptabilidad (AD):

De acuerdo con los aportes de esta dimensión, los resultados indican que la gran mayoría de los alumnos presentan valores en la puntuación que son acordes a lo esperado, a unos niveles desde lo adecuado hasta lo muy desarrollado, lo que refleja la existencia de capacidades por parte de los alumnos que les permite afrontar el cambio y la resolución de problemas. Sin embargo, también encontramos la presencia de unos cuantos alumnos que presentan habilidades socioemocionales bajas y puntuaciones bajas y raras que manifiestan una incapacidad para ser capaces de afrontar las exigencias del aula.

4.1.3.4. Componente de manejo del estrés (ME):

Siguiendo con los resultados de esta dimensión, la mayoría de los alumnos también presentan niveles adecuados, lo que pone de manifiesto que contra esta tensión emocional y frente a la presión ante el estrés exigido en el aula, podemos encontrar una ilustración adecuada de la gestión de esta tensión. A pesar de todo esto, también podemos observar la presencia de unos cuantos niños que lograron puntuar bajo, lo que pone de manifiesto una incapacidad por parte de estos niños para gestionar situaciones estresantes, lo que repercute en el comportamiento de estos niños en el aula.

4.1.3.5. Componente de impresión positiva (IM):

De acuerdo con los hallazgos de los estudiantes, la dimensión de la impresión positiva se distribuye de manera diversa; para unos algunos se halla en índices satisfactorios hasta altos, lo que pone de manifiesto una autopercepción acorde a lo favorable. Por el contrario, también hallamos puntajes bajos con una capacidad emocional social que refleja una típica baja autopercepción del mismo alumno, lo que refleja bien esos registros emocionales en concreto y ejecutados en el entorno social.

4.2.3.3. Cociente emocional total (TCE)

El cociente emocional total, integra todas las dimensiones evaluadas por el Test de Bar-On, muestra que la mayoría de los estudiantes se encuentran en niveles adecuados y bien desarrollados, siendo un desarrollo general favorable de las habilidades socioemocionales. Este se sitúa predominantemente en un rango promedio-adecuado, coherente con la etapa evolutiva de los participantes; adecuada a la adaptabilidad y manejo funcional del estrés. También se identifican algunos estudiantes con puntajes bajos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer determinadas dimensiones emocionales de los estudiantes vinculados a debilidades en las habilidades interpersonales, manejo del estrés e impresión positiva.

4.2.3.4. Síntesis de resultados de las habilidades socioemocionales del grupo

Los resultados obtenidos evidencian que el grupo evaluado a través del Test de Bar-On ICE:NA presenta un nivel de inteligencia emocional predominantemente adecuado, con presencia de algunas dimensiones que requieren fortalecimiento específico. Además, las habilidades intrapersonales y la adaptabilidad se muestran como áreas consolidadas dentro del perfil socioemocional del grupo, reflejando una capacidad para el reconocimiento emocional y la resolución de conflictos. Por el contrario, la interpersonal, manejo del estrés e impresión positiva muestran varios puntajes, identificando estudiantes que requieren mejora considerable; estos resultados sugieren la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la empatía y la autorregulación emocional.

4.3. Análisis de la buena práctica docente

La buena práctica docente se caracteriza a partir de las metodologías activas, estrategias metodológicas (diálogo como eje pedagógico, evaluación formativa reflexiva, retroalimentación positiva y constructiva, herramientas de expresión emocional), planificaciones microcurriculares, que priorizan refuerzo académico, inclusión y reflexión, y de las fichas de observación que registran su implementación diaria. El contenido sobre el objetivo y el uso de estas prácticas puede encontrarse en la entrevista al profesor. La evaluación de la enseñanza, los proyectos en grupo y el discurso como eje son algunas de las metodologías de enseñanza. La escucha activa, la validación emocional y la evaluación reflexiva son métodos de evidencia de apoyo emocional, mientras que el ambiente del aula es considerado por el propio docente un espacio cortés e interactivo. La educación profesional y la reflexión continua en educación son parte de la

formación del docente. Por último, el uso de recursos novedosos y la atención a la diversidad muestran innovación y voluntad de adecuarse a la práctica. Se da una explicación más detallada en el análisis por subcategorías (Anexo 3).

4.3.1. Resultados de por subcategorías de la buena práctica docente

4.3.2. Estrategias pedagógicas

Los resultados indican que la práctica docente es caracterizada por el uso sistemático de estrategias pedagógicas activas y centradas en el diálogo, en el trabajo colaborativo y en la evaluación formativa, el docente rescata el diálogo como un componente que lleva al encuentro de su práctica diaria en la entrevista y que afirma: el diálogo es lo primero, intentar hablar con ellos para llegar a acuerdos positivos, identificándolo de este modo como un medio base de la interacción pedagógica y una forma de ayudar a los alumnos a encontrar acuerdos constructivos. Afirma también: siempre hemos intentado trabajar en equipo pero en grupos heterogéneos, algo que promueve la colaboración, el aprendizaje entre iguales y la consideración de la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje.

Los planes de unidad, que incluyen textualmente tareas como "formar equipos de trabajo", "compartir respuestas" o "discutir las estrategias de grupos pequeños", evidencian incesantemente el enfoque metodológico y una planificación intencionada que otorga protagonismo a la interacción y al intercambio de ideas. Los planes de clase y los recursos de apoyo académico incluyen "clases de refuerzo dirigidas por el profesor" y "ejercicios y talleres de laboratorios", que permiten evidenciar la coherencia y continuidad de la metodología entre los espacios de refuerzo académico y el aula regulada. Las notas de campo atestiguan la exitosa puesta en práctica de estas estrategias, en las que se despliega "trabajo cooperativo y organizadores gráficos" pero también se afirma que "el diálogo es el principal medio para compartir emociones y resolver conflictos", identificando de este modo un esquema pedagógico activo y metódico.

4.3.3. Clima de aula

Tal cual confirman los resultados de este estudio, un ambiente de aula amable, inclusivo y en el que se fomente la participación de los alumnos es un requisito previo necesario para que se

produzcan situaciones de aprendizaje. En el momento de la entrevista, la docente manifiesta con énfasis que el respeto es “la norma de aula fundamental” y que los/as alumnos/as “saben que la profe no les va a juzgar” a los efectos de poder conseguir un clima seguro de la comunicación y de la participación. Las planificaciones incorporan actividades explícitamente orientadas a la convivencia y al fortalecimiento del clima de aula, tales como “dialogar sobre normas de convivencia”, “reglas para una buena convivencia armónica” y “juegos de integración”.

En los diarios de campo se registra de forma reiterada una “convivencia positiva con respeto mutuo, empatía y cooperación” y una “participación espontánea como eje de la clase”, lo que confirma que el clima de aula construido es favorable, seguro y propicio para el aprendizaje y la interacción social. En los planes de refuerzo se observa el mismo enfoque mediante “co-tutorías”, “trabajo en equipos” y “apoyo entre pares”, estrategias que buscan consolidar relaciones positivas y colaborativas entre los estudiantes.

4.3.4. Acompañamiento emocional

El acompañamiento emocional se presenta como una dimensión transversal y permanente de la práctica docente, evidenciada de manera consistente en todos los instrumentos analizados. Vuelvo a repetir como el párrafo anterior. La profesora pone el acento en la escucha activa y la validación emocional como tácticas constantes y deliberadas en el contacto cotidiano con los alumnos cuando la docente dice en la entrevista: "Siempre escucho, nunca interrumpo" y "Valido sus emociones y les solicito que reflexionen". Dentro de las actividades de clase, los planes didácticos incluyen actividades que ayudan al alumnado a poder identificarse, a etiquetar y a poder expresar sus emociones, tal como: "Conversaciones diarias para identificar emociones", "La rueda de las emociones" y "El medidor de las emociones".

Los materiales de apoyo académico muestran, por su parte, un trato diferenciado que parte de considerar a la vez el rendimiento académico y el estado emocional del alumnado, así como en explicarles, ofrecer tiempo extra y un seguimiento continuado para el alumnado que presenta bajo rendimiento. Esta dimensión viene afianzada por las notas de campo correspondientes donde el profesor promueve un clima seguro para que los alumnos puedan cometer errores o equivocaciones sin sufrir el juicio, donde se lleva a cabo la escucha activa, se validan los sentimientos de los estudiantes y se les deja espacio para la confianza. Estas maneras tratan de

integrar el componente emocional que forma parte de la vida del aula, no como un componente diferente a los componentes del aula.

4.3.5. Manejo del conflicto y del estrés

Con respecto a la gestión del conflicto y del estrés, los resultados muestran un enfoque dialógico, preventivo que forma parte del hacer de la docente. En la entrevista, la docente dice: “Charlando con ellos, llegamos a acuerdos”, poniendo en valor el diálogo como la principal estrategia para hacerse cargo del conflicto y admite “si uno como docente va desinflado, también lo transmito a los alumnos”, lo que demuestra ser consciente del impacto que tiene su propio estado de ánimo en el aula. Con respecto a las planificaciones y las fichas de intervención el conflicto académico y el estrés relacionado con la evaluación se gestionan mediante evaluación formativa, retroalimentación constante y soporte individual, gestión que colabora a reducir el estrés relacionado con el error y las evaluaciones. Los diarios de campo asentados confirman esta intervención al describir ambientes “sueltos y distendidos, pero con alumnos atentos y concentrados”, donde la gestión preventiva del estrés y el conflicto se traduce en un aula ordenada y centrada en el aprendizaje.

4.3.6. Evaluación integral y reflexión docente

Los hallazgos demuestran que la evaluación se considera un proceso exhaustivo y formativo, acompañado de la reflexión docente continua. En la entrevista, el docente enfatiza el valor de la reflexión y la metacognición como componentes del proceso de evaluación al afirmar: «Para mí, la evaluación no es solo un número» y «Nos autoevaluamos al final del trimestre». La inclusión de la «observación participativa», las «rúbricas», la «corrección de exámenes» y las oportunidades para la reflexión sobre el aprendizaje en los planes de clase y los materiales de refuerzo demuestra que la evaluación es más que simplemente evaluar los resultados finales; también recompensa el proceso, el esfuerzo y la participación. El docente «reflexiona sobre las observaciones para ajustar la siguiente sesión», según las notas de campo, lo que demuestra un proceso metódico de desarrollo continuo y autorreflexión pedagógica.

4.3.7. Innovación y adaptación a la diversidad

Finalmente, la innovación pedagógica se manifiesta principalmente a través de la adaptación a la diversidad del estudiantado. En la entrevista señala, "Bajo el nivel o cambio la estrategia según la necesidad" y "no todos los alumnos aprenden de la misma manera" son dos afirmaciones del docente durante la entrevista que demuestran una flexibilidad metodológica intencional y consciente. Los planes de clase, que demuestran una planificación deliberada orientada a la inclusión, incluyen "adaptaciones curriculares", "tiempo extra", "trabajo con materiales concretos" y actividades diferenciadas según el nivel de dificultad. Según las notas de campo, "es necesario adaptar el ritmo y la complejidad de las actividades", lo que confirma un enfoque contextualizado e inclusivo que responde a las necesidades actuales de los niños.

4.3.8. Síntesis de resultados

En definitiva, lo expuesto pone de manifiesto que la práctica docente indagada se caracteriza por la evaluación formativa reflexiva, la implementación de las tácticas pedagógicas activas por el apoyo emocional constante, un ambiente de aula positivo, la resolución de los conflictos y la práctica consciente de la diversidad. La coherencia entre la planificación, la práctica y la reflexión pedagógicas nos ha permitido darnos cuenta de que contábamos con un método de enseñanza reforzado y exitoso, donde la participación del alumnado y la salud emocional del alumnado estaban integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma natural.

El acompañamiento emocional se ha consolidado como una dimensión de aula transversal y permanente, persistente en la escucha activa -“siempre les escucho, nunca les he cortado la palabra”-, en la validación de emociones y en la confianza en el otro -“valido sus emociones y les pido que reflexionen”- tal como manifiesta la docente en la propia entrevista. Esta dimensión se concreta en acciones planificadas como conversatorios diarios para determinar emociones, ruleta de las emociones y emocionómetro, así como en el seguimiento constante y las explicaciones individualizadas en las fichas de refuerzo, lo que contribuye a un espacio donde el error se percibe como parte del aprendizaje y los estudiantes se sienten seguros para expresarse.

Según las notas de campo y la entrevista, donde se afirma que «el respeto es la regla básica del aula» y que los estudiantes «saben que el profesor no los va a juzgar», el ambiente del aula se

cultiva como un entorno cortés, inclusivo y participativo donde prevalecen el respeto mutuo, la empatía y la cooperación. La programación de clases centradas en relaciones positivas y en los ejercicios de refuerzo, ya sea los de la charla sobre reglas, los ejercicios de trabajo en grupo o el apoyo entre iguales, favorece un ambiente que propicie la naturalidad y la participación constructiva. La docente que aparece en la entrevista nos dice que la discusión es la principal estrategia para que la resolución de conflictos y estrés sea abordada con una perspectiva dialógica y preventiva. Las anotaciones de las notas de campo hacen referencia a "entornos relajados y tranquilos, pero con alumnos muy atentos y concentrados", lo que habla de una buena gestión que promueve la atención y la tranquilidad.

Los planes de clase y los materiales de refuerzo también incluyen la evaluación formativa, la retroalimentación continua y el apoyo individual, para suavizar la ansiedad académica. Tal y como nos dice el docente entrevistado, la innovación pedagógica se da sobre todo en la adaptación a la diversidad y en la flexibilidad metodológica que permitirá, si el docente lo quiere, cambiar el enfoque o el nivel en función de cada estudiante. Modificaciones curriculares, tiempo extra, trabajo con materiales concretos o actividades diferenciadas se contemplan en los planes de clase. Esto es expresado en las notas de campo, que hacen referencia a la necesidad de poder modificar la complejidad y el ritmo de las actividades para adaptarse a las características del grupo.

Aunque la reflexión a la que se somete el docente está basada en una autorreflexión continua, la evaluación, por último, sigue siendo el proceso que se describe bajo el término exhaustivo y formativo. El "para mí la evaluación no son solo números" y "al final del trimestre hacemos autoevaluaciones", dice la profesora en la entrevista, prestando así la importancia máxima al ritmo de autorreflexión a partir de la metacognición. Las planificaciones y fichas de refuerzo incluyen observación de participación, rúbricas, corrección de exámenes y espacios de reflexión sobre el aprendizaje, mientras los diarios de campo muestran que la docente “reflexiona sobre lo observado para ajustar la siguiente sesión”, demostrando un proceso sistemático de mejora continua. Estas características permiten identificar una buena práctica docente consolidada, con coherencia entre planificación, implementación y reflexión pedagógica, en la que el bienestar emocional y la participación del estudiante se integran de manera natural al proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.4. Discusión de los resultados con los objetivos establecidos

4.4.1. Incidencia de la buena práctica docente en la inteligencia emocional del estudiantado

Los resultados obtenidos en la aplicación del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE) evidencian que el grupo presenta un cociente emocional total predominantemente adecuado, con fortalezas en las dimensiones de adaptabilidad e intrapersonal, y áreas de mejora en interpersonal e impresión positiva (Bar-On, 2006). Estos hallazgos guardan coherencia con las características de la práctica docente analizada, la cual se fundamenta en estrategias activas, acompañamiento emocional sistemático y evaluación formativa.

Desde el marco conceptual de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2018), una buena práctica docente se caracteriza por su planificación estructurada, impacto en el aprendizaje, mejora del clima escolar, sostenibilidad e inclusión. En el caso estudiado, las evidencias provenientes de la entrevista, las planificaciones y los diarios de campo muestran que el diálogo, el trabajo colaborativo y la retroalimentación constante constituyen ejes metodológicos centrales. Estas estrategias, además de responder a criterios de calidad pedagógica, favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales.

En términos del modelo de inteligencia emocional de Bar-On (2006), la dimensión de adaptabilidad implica flexibilidad cognitiva y capacidad de resolución de problemas. El predominio de puntajes adecuados a lo largo de esta dimensión podría relacionarse con la utilización de metodologías activas como trabajo cooperativo y discusión en grupos heterogéneos que requieren ajuste emocional y toma de decisiones; hallazgo que se ve también contrastado por estudios anteriores que sugieren que la utilización de metodologías participativas ayuda al desarrollo de las habilidades socioemocionales y rendimiento académico (Guerrero y Prieto, 2020).

4.4.2. Dimensión interpersonal: una brecha persistente

Una parte considerable de la muestra indicó que necesitaba desarrollar la dimensión interpersonal, relacionada con la empatía, las conexiones interpersonales y la responsabilidad social (Bar-On, 2006). Los datos cualitativos, que reflejan un ambiente de aula cortés y cooperativo, contradicen en cierta medida este resultado. Según la Agencia Andaluza (2018), la mejora del ambiente de aula y la convivencia debería verse directamente afectada por prácticas docentes eficaces. Los resultados del ICE indican que no todo el alumnado ha consolidado plenamente su desarrollo empático, incluso cuando la práctica examinada fomenta el contacto agradable. Estudios que demuestran que las habilidades interpersonales deben entrenarse de forma explícita y sistemática han reportado este fenómeno (Ramos, 2024). Aunque la práctica docente promueve respeto y colaboración, se evidencia la necesidad de estrategias más intencionales orientadas al fortalecimiento de la empatía y la responsabilidad social.

4.4.3. Dimensión intrapersonal y acompañamiento emocional

La dimensión intrapersonal, asociada con el autoconcepto, la autoconciencia emocional y la autorregulación (Bar-On, 2006), mostró niveles mayoritariamente adecuados en el grupo femenino y heterogéneos en el masculino. Esta tendencia puede interpretarse a la luz del acompañamiento emocional sistemático evidenciado en la práctica docente. La validación de emociones, la escucha activa y la resignificación del error como parte del aprendizaje constituyen prácticas que fortalecen la autopercepción positiva del estudiantado.

La Agencia Andaluza (2018) enfatiza que las buenas prácticas deben generar entornos seguros y motivadores que impacten tanto en el aprendizaje como en la convivencia. En este sentido, la práctica observada cumple con dicho criterio al promover un clima de confianza y respeto. Sin embargo, la existencia de puntuaciones bajas en la primera dimensión de impresión positiva indica que para potenciar el autoconcepto es preciso llevar a cabo una intervención más explícita y un trabajo sistemático. Este resultado es coherente con las aportaciones de los (Bisquerra y Chao, 2020) que argumentan que la educación emocional debe ser trabajada de un modo estructurado y no sólo de forma implícita en dinámicas de trabajo colaborativo.

4.4.4. Manejo del estrés y evaluación formativa

Los resultados obtenidos son mayoritariamente adecuados en lo que se refiere a la gestión del estrés. Bar-On (2006) nos dice que dicha dimensión sería el control de impulsos y la tolerancia al estrés, ambas habilidades que pueden ayudar a las personas a afrontar situaciones académicas. Estos altos niveles de estabilidad emocional podrían ser el resultado de usar la evaluación formativa, la cual se caracteriza por el feedback, la autorreflexión, la autoevaluación. Siguiendo la práctica analizada, la Agencia Andaluza (2018) señala que la evaluación debe ser un proceso sistemático, orientado a la mejora. Según evidencia científica actual, la evaluación formativa media en la autoeficacia y en la menor ansiedad académica (Reyes et al., 2023). Por tanto, la vinculación entre buenas prácticas docentes y el crecimiento emocional se confirma por la calidad del vínculo entre evaluación reflexiva y niveles adecuados de gestión del estrés.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La profesora adopta un método que ya ha mostrado su eficacia de forma empírica, para que los alumnos desarrollen una conciencia de la diversidad y un desarrollo integral que hace notar lo que encuentra en la preparación y en la ejecución. Además de la enseñanza académica, las actividades pedagógicas desarrollan unas buenas conexiones y una responsabilidad compartida, también hay reconocimiento, expresión y la gestión de las emociones de forma transversal, de modo que, en el fondo, todo ello contribuye a la creación de un aula segura, motivadora e igualitaria, en la que los errores son, a su vez, oportunidades de aprender y la reflexividad se utiliza como un recurso del cambio y del desarrollo.

El estudio ha definido las estrategias de éxito de la práctica docente de un curso básico de medios en tanto que un enfoque educativo inclusivo, reflexivo y activo que hace mención de la coherencia entre la reflexión propia, la planificación y la ejecución. Los resultados, de hecho, muestran que la práctica es entendida de acuerdo a unas estrategias pedagógicas que enfatizan el diálogo, el trabajo grupal y la evaluación formativa; el apoyo emocional especializado; un aula respetuosa y participativa; la gestión dialógica del conflicto y del estrés; la adaptación a la diversidad; y una profunda evaluación reflexiva. La intervención curricular señala su integración de una forma natural entre las actividades cotidianas, como favorecedoras del entorno que hacen de la salud mental y la participación del alumnado unas de las características vitales de un proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La caracterización de la práctica docente permite exponer las siguientes conclusiones específicas:

- Relacionadas con las técnicas de enseñanza, el docente aplica de forma sistemática el diálogo como principal método comunicacional y de resolución de conflictos, además de la evaluación formativa y de la cooperación de los grupos diversos, por cuanto, en orden a asegurar la continuidad y coherencia metodológica, esas técnicas se ven reflejadas en clases de refuerzo guiadas y talleres de grupo, así como en la

planificación de las clases mediante la formación de los grupos, el cambio de las respuestas o los debates en grupos pequeños.

- Con un acento en la cooperación, la empatía y el respeto mutuo, el ambiente del aula está evolucionando hacia un ambiente educado, inclusivo y participativo. La tutoría y el respaldo entre iguales, junto a las actividades de fortalecimiento de relaciones, charlas sobre la normativa o actividades de integración pueden propiciar un espacio seguro y motivador a la espontaneidad.
- Fomentar la confianza, validar las emociones y escuchar son ejemplos de la dimensión transversal del apoyo emocional, estampado en hojas de trabajo de refuerzo con explicaciones individualizadas y un ritmo de seguimiento constante, planes de desarrollo de actividades que añadirán, por ejemplo, actividades planificadas de conversaciones de clase diaria, y normas para la regulación de la emoción y sobre el emocionalismo. Un clima donde los estudiantes se sientan estimulados para expresar y aprender de sus errores.
- La adaptación a la diversidad y a la flexibilidad de los métodos, como por ejemplo los cambios de niveles, una mayor disponibilidad del tiempo y el uso de materiales manipulativos son manifestaciones de la innovación pedagógica. Tanto en la planificación como en la observación de la práctica cotidiana podemos observar dicha flexibilidad; flexibilidad que da respuesta a las necesidades actuales de los niños.
- Se emplea el marco del diálogo y la previa gestión como un medio para canalizar la cuestión de los conflictos y del estrés; el diálogo, se convierte en la principal estrategia para la búsqueda del consenso y de la disminución del estrés académico, lo que permite que los estudiantes puedan mantener su foco de atención y su concentración apoyados por el manto de protección de las hojas de actividades, la información continua y la ayuda personalizada.
- La autoevaluación, las rúbricas y la observación participativa valoran el proceso y lo que se hace en base a dicha práctica docente en el uso del marco de análisis anterior; para nosotros, y junto con la reflexión de la práctica docente constante, la evaluación es un proceso continuado y formativo. A nivel de reflexión de la práctica docente, la reflexión diaria que se mantiene, a la par se pueden construir herramientas formativas a partir de la autoevaluación, las rúbricas y la observación participativa. La combinación de estas herramientas formativas sugiere la construcción de una estrategia docente coherente y

eficaz, que recoja la participación y la salud emocional como componentes propios del eje de desarrollo del aprendizaje.

5.2. Recomendaciones

Derivadas de los resultados obtenidos en esta investigación se presentan las siguientes recomendaciones:

5.2.1. Para la docencia

- Diseñar actividades de evaluación formativa en donde se combinan las rúbricas, la observación, la autoevaluación, etc., donde se pone valor al producto final pero también al proceso y esfuerzo.
- Consolidar el acompañamiento emocional a partir de herramientas tales como la ruleta de las emociones, de esta manera introducir de forma permanente el uso de soportes en la rutina del aula.
- Mantener la reflexión diaria de la práctica y hacer cursos de educación emocional e inclusión para seguir fortaleciendo la flexibilidad de los métodos y la atención en la diversidad.
- Continuar priorizando el uso del diálogo como eje central de la interacción pedagógica, ampliar el uso del diálogo dentro de la práctica docente en todas las áreas curriculares con la finalidad de consolidar la gestión de los conflictos y la expresión emocional.

5.1.1. Para instituciones educativas

- Acompañar a los docentes en la sistematización de sus prácticas pedagógicas, creando repositorios o espacios de intercambio para compartir experiencias exitosas de acompañamiento emocional y evaluación formativa.
- Fortalecer el clima institucional mediante normas claras de convivencia y actividades de integración que refuercen el respeto y la empatía entre toda la comunidad educativa.

- Promover espacios de formación continua para docentes en educación emocional y metodologías activas, con énfasis en el manejo del estrés y la adaptación a la diversidad.

5.1.2. Para la formación inicial y continua de docentes

- Incorporar en los programas de formación la reflexión sobre el impacto emocional de la práctica docente, incluyendo el uso de herramientas como conversatorios emocionales y autoevaluaciones.
- Fomentar el estudio de casos reales de buenas prácticas en básica media, con énfasis en la integración transversal del bienestar emocional en la planificación y ejecución pedagógica.

5.1.3. Para futuras investigaciones

- Realizar estudios comparativos entre diferentes cursos o instituciones para identificar factores comunes y específicos que consoliden buenas prácticas docentes en el desarrollo socioemocional.
- Explorar la percepción de los estudiantes y familias sobre estas prácticas, mediante instrumentos como cuestionarios o grupos focales, para complementar la visión docente.
- Analizar el impacto a largo plazo de estas prácticas en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes, utilizando diseños longitudinales.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1985). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social, (2),* 5-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7174899

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2018). *Buenas Prácticas Educativas*. Consejería de Educación. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/d5d034d9-8d78-4f8d-8123-f1d13d59043f

Ahedo, J., y Domingo, V. (2022). Las relaciones de amistad en el crecimiento moral de la persona. En Á. Martín, J. Ahedo, y B. Arteaga (Eds.), *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?* (pp. 17-30). Ediciones Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/06/9788419312099.pdf

Aigneren, M. (2009). El Cuestionario. *La Sociología En Sus Escenarios, (11)*. https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1696

Apaza, C. (2022). Las buenas prácticas del docente en la educación. *Horizantes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* 7(29), 1534-1447. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.611

Apaza, F., Cavero, S. J., y Travieso, D. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: su influencia en los resultados del estudiante. Varona. *Revista Científico Metodológica, (75)*. http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n75/1992-8238-vrcm-75-e1746.pdf

Arana, A., y Mestre, U. (2021). Estrategia educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica media. *Revista Cognosis, 6*(4),115-128. https://repositorio.uteq.edu.ec/server/api/core/bitstreams/88693127-6479-48bb-8297-4004b77c5c9d/content

Aranda, C., y Luque, L. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa, 15*(1). https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588

Arango, P., Orjuela, C., Buitrago, A., y Lesmes, O. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad, 12*(2), 1-26. https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05

Aranza, A. (2021). Estrategia educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica media. *Revista Latinoamericana de Estudios*

Educativos (México), 51(3), 147-170. https://repositorio.uteq.edu.ec/server/api/core/bitstreams/88693127-6479-48bb-8297-4004b77c5c9d/content

Asamblea Nacional de Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Protección de Datos Personales*. Registro Oficial, Quinto Suplemento N.°459, 26 de mayo de 2021. https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2021/06/Ley-Organica-de-Datos-Personales.pdf

Augusto, H. (2024). *Habilidades socioemocionales en el entorno educativo*. Universidad Loyola de América. Universidad Loyola de América. https://universidadloyola.edu.mx/habilidades-socioemocionales-en-el-entorno-educativo/

Baptista, P. (2019). La formación del docente y la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía, (28)*, 23-236. https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/85/25

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(Suplemento), 13–25. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415

Basurto, S., Moreira, J., Velásquez, A., y Rodríguez M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento, 6*(3), 828-845. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891

Bisquerra, R., y Chao, C. (2020). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Binestar, 1*(1), 7-19. https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/download/4/4?inline=1

Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 25*(Número especial 3), 87–95. https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/html/#:~:text=El%20proceso%20de%20planeaci%C3%B3n%20docente,del%20que%20se%20ha%20tratado.

Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz, Á. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra, 34*(1), 63-72. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007

Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 1*(2), 413-423. https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf

Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto J., y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(4), 466-474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466

Covarrubias, P., y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 34*(1), 47-84. https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Valera, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica, 2*(7), 162-167. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6

Domingo, À. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo, (28),* 15-35. https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/85/25

Equipo de Redactores de EDIBOSCO. (1992). *Metodologías de la investigación científica: Ciclo diversificado.* EDIBOSCO.

Espinosa, Z., y Caro, C. (2022). La empatía docente en el aula, o cómo enseñar a mirar al otro. En Á. Martín, J. Ahedo, y B. Arteaga (Eds.), *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?* (pp. 89-104). Ediciones Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/06/9788419312099.pdf

Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(4), 389-397. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n4/2218-3620-rus-13-04-389.pdf

Espejo, L., Lázaro, L., Álvarez, G., y Prats, E. (2021). Caracterización de las mejores prácticas educativas: UNESCO y el paradigma del aprendizaje móvil. *Digital Education Review*, (27), 162-183. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090160

Fernández, P., y Cabello, R. (2021). La educación emocional en la formación docente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar 1*(1), 31-46. https://ri.ibero.mx/bitstream/handle/ibero/6043/RiEEB_01_01_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia Universitaria, 9*(3), 237-258. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4019372.pdf

Galindo, H. (2021). *Complementariedad en la participación del alumnado en su proceso de evaluación: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.* https://www.researchgate.net/profile/Hector-Galindo-Dominguez/publication/349319471_Complementariedad_en_la_participacion_del_alumnado_en_su_proceso_de_evaluacion_la_autoevaluacion_coevaluacion_y_heteroevaluacion/links/602a87b14585158939a801a8/Complementariedad-en-la-participacion-del-alumnado-en-su-proceso-de-evaluacion-la-autoevaluacion-coevaluacion-y-heteroevaluacion.pdf

García, F., Cara, J., Martínez, J., y Cara, M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte, 1*(2), 43-52. https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2021/02/5.pdf

Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades, (38),* 29-39. https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf

Gómez, A., y Quijada, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, *3*(4), 7-27. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001

Guamán, V., y Espinoza, E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(2), 124-131. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-124.pdf

Guerrero, C., y Prieto, Y. (2020). Características de un docente innovador: Siete claves para una buena práctica docente. *Revista Scientific*, *5*(18), 254–275. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.13.254-275

Herrera, J., Lamadrid, L., y Viera, R. (2021). Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(6), 11219-11239. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1162

Iño, W. (2018). Investigación cualitativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como métodos. *Voces De La Educación, 3*(6), 93-110. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521971.pdf

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (4. ª ed). *Buenos Aires: Paidós*. https://edutic2020.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/b03c9-el-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-1.pdf

Krueger, R. A. (1998). Analyzing and reporting focus group results (Focus Group Kit, Vol. 6). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781483328157

Lalomia, A., y Cascales, A. (2023). Análisis de prácticas de educación socioemocional a través de un modelo de trabajo de job shadowing en escuelas del Norte de Europa. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3*(1), 85-118. https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/47/110

Liberio, S., Mendoza, J., Zambrano, L., Valencia, M., y Roldan, M. (2025). La importancia de la educación socioemocional en el aula: clave para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. *Arandu UTIC, 12*(2), 3639–3652. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1178

López, G., y Acuña, S. (2021). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, 7*(14), 29–38. https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/422

Marcelino, M., Martínez, M., y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria, 25*(6). https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1

Martínez, J., y Palacios, G. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque. *Ra Ximhai, 19*(1), 67-83. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658

Martínez, M., Díaz, M., y Chacón, J. (2020). La conducta disruptiva y el clima escolar: un estudio multinivel. *Psicología Educativa.* https://doi.org/10.5093/psed2020a10

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo, 8*(1), 27-38. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49747830/64-207-1-PB-libre.pdf?1476992510=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DJORGE_MARTINEZ_RODRIGUEZ.pdf&Expires=1771696314&Signature=QZ7l0saSGcVe8WSyn5AfniRqMk2Njw2yiJYVAmxvHfFHb4X01KxA~LBAFM4mEqXDZ2AEZg2sVDE2X2AlNAFUUZyhBuS1H02DZ~wyhxUUWaWyyxc2

PJJRgsl7HePuQ2YqU3QJgwJJauR1ebiGZvk6H-u1zg23pODSs145KSRKmIq5JGTmT1JB44zuHw25OPZ-K8MzhWFRW3h~Qot1p~haRGtXdb72SWAGSr-BiRKo4D-so6oT2-tBFWCbHN-253pejdNWm7NojZLu6O-3lnyohocC9bbsxLylWrr256Y6vnDgqCqBBolAxBJZvaMUj5WPlrNtzH2yDyMunIpO90r9bw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Inserción Curricular: Educación Socioemocional*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de convivencia escolar. Ministerio de Educación*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2017). *Correo docentes para identificar buenas prácticas educativas.* Dirección nacional de Mejoramiento Pedagógico. https://educarecuador.gob.ec/anexos/Correo_Docentes_para_identificar_Buenas_Practicas_Educativas.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2020). *Sección 5: Desarrollo socioemocional. En Lineamientos para el desarrollo integral de los estudiantes*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Seccion-5_Socioemocional.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023) *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00014-A: Convivencia armónica.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/04/MINEDUC-MINEDUC-2023-00014-A.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). Orientaciones para el uso ético y responsable de la inteligencia artificial en el sistema educativo nacional. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/REDA/AED/orientaciones_uso_pedag%C3%B3gico_ia.pdf

Montesinos, A. (2022). La riqueza educativa de las figuras de abuelidad en las aulas de Educación Primaria. En M. Martínez (Ed)., A. Cascales (Ed) y F. Serrano (Eds.), *Innovación y docencia: evidencia de buenas prácticas* (pp. 93-105). Octaedro. https://octaedro.com/wp-content/uploads/2024/11/9788410054318.pdf

Nocetti de la Barra, A., Hizmeri, J., y Arriagada, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana De Pedagogía*, (*28)*. https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673

Ortega, J. (2021). Inteligencia Emocional y su Influencia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes de una institución educativa, Guayas. *Revista Iberoamericana de Educación, 91*(1), 45-62. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/61557/Ortega_NJE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pinedo, M., Rojas, B., Salas, L., y Carpio, J. (2024). Las habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(35), 2636-2645. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.893

Portilla, A., Imbaquingo, O., Caballero, A., y Rodríguez, G. (2025). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de tercer año de educación básica elemental. *Revista Social Fronteriza, 5*(2), e669. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(2)669

Posso, R., Chango, M., Pacha, M., Simba, A., y Simba, S. (2023). Interacciones docente-estudiante y su relación con el rendimiento académico. *Revista Científica ISSN: 2745-2891.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9094338

Primi R, Santos D, John OP y De Fruyt F (2021). SENNA inventory for the assessment of social and emotional skills in public school students in Brazil: Measuring both identity and self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 12,* 716639. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716639

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAméricana, 9*(3), 1-6. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7746475.pdf

Ramos, P. (2024). *Prácticas de docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media. caso de estudio: programa de Liderazgo de Enseña Ecuador* [Tesis de Maestría, FLACSO Ecuador]. Repositorio Digital FLACSO. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/41734757-2417-463b-bb48-b6b9e17a8eac/content

Reyes, A., Keck, C., Gracia, M., y Saldivar, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber, 13*(34), e13667. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13667

Rodríguez, F., y Ruiz, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación, (26)*, 261-275. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7657253

Sabariego, M., Ruiz, A., Cano, A., y Sánchez, A. (2019). Contextos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía, (28)*, 87-106. https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/85/25

Saras, E. (2023). Técnicas e instrumentos de investigación en la actividad investigativa. *Revista Educación, 21*(21), 8-9. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9141207

Sierra, G. (2019). Sistema integral de evaluación y seguimiento de la práctica docente en la educación superior: estudio de caso en Colombia. *Logos Ciencia y Tecnología, 12*(1), 147-162. https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1044

Cedeño, E., y Moya, M. (2019). La retroalimentación como estrategia de mejoramiento del proceso formativo de los educandos. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.* https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/retroalimentacion-educandos.html

UNESCO. (2024). Ética de la inteligencia artificial. https://www.unesco.org/es/artificial-intelligence/recommendation-ethics

UNESCO. (2025). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: Guía de políticas.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396716

Valdés, R., Manghi, D., y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica, (55).* https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n55/2007-7033-sine-55-e1096.pdf

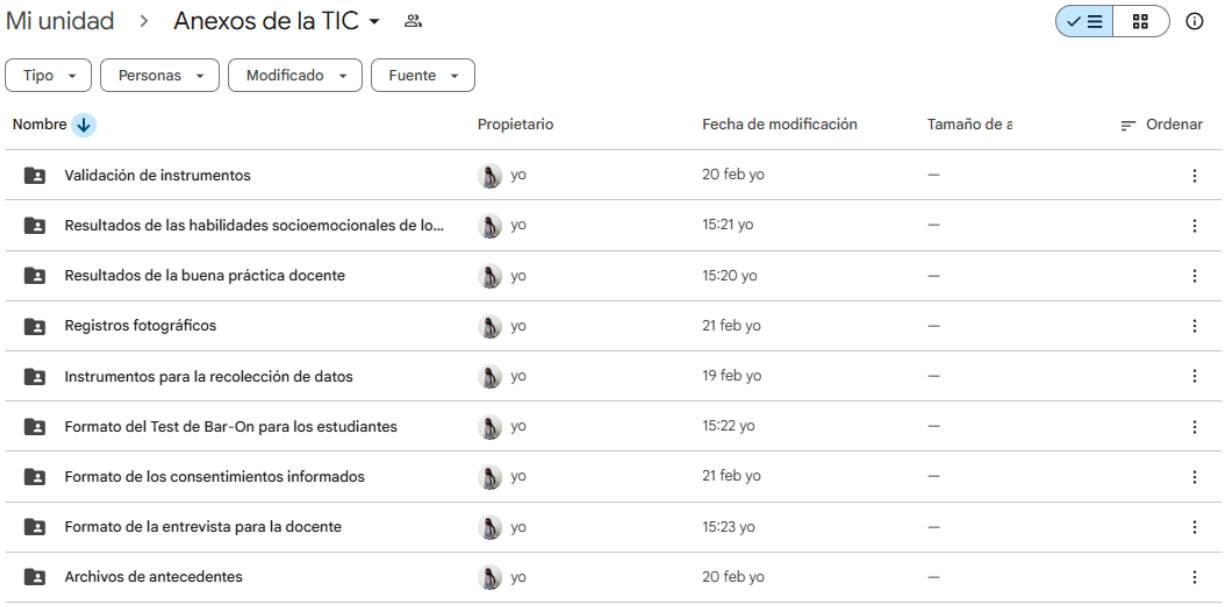
Vásquez, R., Villa, R., y Vidal, D. (2025). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(38), 2364-2373. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/2175/3421/10366

Valverde, L. (1993). El Diario de Campo. *Revista Trabajo Social, (5)*, 308-319. https://unadmvanessaparalicengerenciadeserviciosdesalud.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/art1_sesion_6.pdf

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior,* *3*(1), 119-139. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Captura de documentos en Google Drive en los cuales se encuentra la codificación de datos, formatos, planificaciones curriculares, consentimientos informados y resultados de cada uno de los test aplicados a los estudiantes



Anexo 2: Análisis del Test de Bar-On aplicado a los estudiantes

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1M6XnyNL7UImoBZlhg2U8U5QpT-DYiexWseXlWSCJG0U/edit?gid=0#gid=0

Anexo 3: Análisis de la buena práctica docente

https://drive.google.com/drive/folders/1e5sYYv9LJFOIoTp26zxwnzInu2yW3JBV?usp=sharing

Anexo 4: Diarios de campo

https://drive.google.com/file/d/1Wf2LeZ9Xl89901fI51ioRC9n1fshr4FC/view?usp=sharing

Anexo 5: Planificaciones curriculares

https://drive.google.com/drive/folders/1XSi9IgFNjmshR8sI20VMNBw_QAr-jLdO?usp=sharing

Anexo 6: Trabajos de investigación relacionados al tema de la TIC

https://drive.google.com/drive/folders/1pXRpw1UaXmb2P5IkV8EQJup8HUoszTPu?usp=sharing

Anexo 7: Transcripción de la entrevista

https://drive.google.com/drive/folders/1VzHvodPEwJQTxz5qx0hK7691faVuBUMG?usp=sharing

Anexo 8: Formato del Test de Bar-On

https://drive.google.com/drive/folders/1u0EHHgZ6z95PDxleO42aAoxKe0A05Njc?usp=sharing

Anexo 9: Formato de la entrevista para la docente

https://drive.google.com/drive/folders/1PBLNwbEznCQW4Lw-AbaOAshEbLgdsi40?usp=sharing

Anexo 10: Validación de instrumentos

https://drive.google.com/drive/folders/16Huolueb7NnGbaLrrrMw7Rq0N8RTZe6y?usp=sharing

Anexo 11: Formato del consentimiento informado

https://drive.google.com/drive/folders/178Z1durLEUUp5JwLlWW044Nvwfnbjf Qy?usp=sharing

Anexo 12: Consentimientos informados

https://drive.google.com/drive/folders/13C_wjfQUFrVytntlmXXiK_9On9JeW8pQ?usp=sharing

Anexo 13: Registro fotográfico

https://drive.google.com/drive/folders/11AcEPCj0oqF1htKLFz2QFoEZc18YPT7K?usp=sharing