UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
UNAE

Carreras de

Educación Básica Itinerario Académico en: Educación General Básica	**Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros**

Educación emocional en la ruralidad: sistematización de una experiencia con el programa EduCardia en un contexto escolar multigrado

Autora:
Angela Caivinagua

Autora:
Jessica Cabrera-Ramón

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Sistematización de Experiencias - Prácticas de Alto Beneficio Social

Línea de investigación

Relación sociedad - escuela

Autora:
Angela Gabriela Caivinagua Sánchez
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:
Jessica Johomara Cabrera Ramón
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Pedagogía del Idioma Inglés

Docente Tutor	Josue Villareal
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0002-3004-339X

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

Agradezco a todas las personas que estuvieron junto a mi durante estos cuatro años y medio. A mi familia, y sobre todo a mi madre que siempre estuvo para ayudarme. A las docentes que fueron una gran fuente de inspiración y ayuda. Y a mí por haber llegado hasta aquí.

Agradezco a todos quienes me han apoyado durante este tiempo, en especial a mi familia: a mi mamá, mi papá, mis hermanas y mi hermano, quienes estuvieron para mí de todas las maneras posibles. También a todas las personas que llegaron a formar parte del proceso; gracias por su amistad y soporte. Cada uno de ustedes influyeron en este proceso. Gracias a mí misma por continuar y cumplir una meta más.

RESUMEN

El trabajo sistematiza una experiencia de educación emocional desarrollada en una escuela rural multigrado de Pindilig (Cañar, Ecuador), donde se identifican profundas necesidades socioemocionales vinculadas a pobreza, migración, inequidades y sobrecarga de responsabilidades en niños y niñas, que impactan en su aprendizaje y convivencia escolar. El objetivo central fue analizar la experiencia de aplicación de un proceso formativo para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de 5.º a 7.º de básica mediante la adaptación del programa EduCardia a un contexto rural multigrado. La sistematización se ubica en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y narrativo, utilizando observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, y el instrumento EmoChild, orientado a dimensiones como autoconciencia, regulación emocional, empatía, asertividad, relaciones interpersonales y trabajo en equipo. Los principales hallazgos muestran que la educación emocional mejora la expresión y reconocimiento de emociones, la convivencia y el clima de aula, resignifica el rol docente hacia una práctica más reflexiva y afectiva, y actúa como factor protector frente a la vulnerabilidad social. Sin embargo, se evidencian límites importantes: escasez de recursos, brecha tecnológica, ausencia de apoyo especializado y riesgo de discontinuidad institucional, lo que exige integrar de forma estructural la educación emocional en la escuela rural y adaptar programas externos a las particularidades locales.

Palabras clave: educación emocional. escuela multigrado. Ecuador. Azogues.

ABSTRACT

This work systematizes an emotional education experience developed in a multi-grade rural school in Pindilig (Cañar, Ecuador), where profound socio-emotional needs linked to poverty, migration, inequalities, and an excessive workload for children were identified, impacting their learning and school life. The central objective was to analyze the experience of implementing a training process to develop socio-emotional skills in students from 5th to 7th grade through the adaptation of the EduCardia program to a multi-grade rural context. The systematization is situated within the interpretive paradigm, with a qualitative and narrative approach, using participant observation, semi-structured interviews with teachers and students, and the EmoChild instrument, which focuses on dimensions such as self-awareness, emotional regulation, empathy, assertiveness, interpersonal relationships, and teamwork. The main findings show that emotional education improves the expression and recognition of emotions, classroom dynamics and climate, redefines the teacher's role toward a more reflective and affective practice, and acts as a protective factor against social vulnerability. However, significant limitations are evident: scarcity of resources, technological gap, lack of specialized support and risk of institutional discontinuity, which requires structurally integrating emotional education into rural schools and adapting external programs to local particularities.

Key words: emotional education. multi-level classroom. Ecuador. Azogues.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 9

1.1 Presentación del tema: 9

1.2 Definición del objeto, objetivo general y eje de sistematización 13

Objeto de sistematización 13

Objetivo general 13

Eje de sistematización 13

1.3 Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis 13

Metodología 14

Técnicas e instrumentos 15

II. DESARROLLO 18

2.1 Identificación del contexto y los actores involucrados en la experiencia. 18

2.2.1 Narración de las condiciones o situaciones 24

2.2.2 Categorización de la Información 28

2.2.3. Interpretación crítica de la sistematización de la experiencia educativa. 50

2.2.4. Lecciones aprendidas: 52

III. Conclusiones 54

IV. Recomendaciones 55

Referencias 57

Anexos 63

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Cuadro comparativo entre programa del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura y Programa Educardia 16
Tabla 2 Organización de la población estudiantil 21
Tabla 3 Matriz de categorías del tema de sistematización 28

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema:

La educación es un eje fundamental en el desarrollo integral de las personas, puesto que comprende una necesidad para el crecimiento autónomo y colectivo, dando la oportunidad de enfrentar las adversidades de las realidades demandantes de un mundo cada vez más complejo. La educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo sostenible de un país. En las zonas rurales representa una herramienta poderosa para romper el ciclo de pobreza, promover la igualdad de oportunidades y mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales (Unesco, 2016). Sin embargo, en el ámbito rural estos escenarios se presentan de manera más diversa, debido a los contextos y las particularidades propias de los sectores de la periferia.

Para Muñoz (2024) la organización de la educación rural es un desafío para todo el sistema educativo, comenzando por su cuerpo docente, que en su mayoría proviene de fuera de la comunidad rural donde trabaja. Esto permite denotar los desafíos que la educación rural tiende a percibir, empezando desde los docentes quienes son parte de los ejes más importantes, ya que se insertan en estas realidades para contribuir en las comunidades.

En este entorno rural se realizaron las prácticas preprofesionales, la escuela se encuentra ubicada en la parroquia de Pindilig, del cantón Azogues. Institución educativa multigrado bidocente y se orienta en los lineamientos curriculares multigrado y el modelo educativo UBP. El cuerpo estudiantil se conforma por un total de treinta y dos alumnos divididos entre dos docentes profesionales. Quienes asumen el rol de docentes y uno específico de coordinador educativo, es decir, una docente se encarga del subnivel preparatoria y elemental, mientras el coordinador educativo trabaja con el subnivel medio.

Desde la perspectiva pedagógica, curricular y didáctica, esta sistematización genera aportes teórico-prácticos anclados en múltiples marcos de comprensión del aprendizaje y el desarrollo humano. La teoría sociocultural de (Vygotski, 1996), establece que las funciones psicológicas superiores, incluyendo la autorregulación emocional y la empatía, se desarrollan primero en el plano interpersonal antes de internalizar, requiriendo interacciones sociales intencionalmente medidas que actúen como andamiaje.

Desde el constructivismo, particularmente con las aportaciones de Piaget (1964) sobre el desarrollo cognitivo y moral, las habilidades socioemocionales no se transmiten pasivamente, sino que se construyen activamente a través de experiencias significativas en las que los estudiantes enfrentan conflictos cognitivos y emocionales que demandan la reestructuración de esquemas previos. Las neurociencias educativas contemporáneas refuerzan esta comprensión: (Immordino y Damasio, 2007) demuestran que emoción y cognición son inseparables a nivel cerebral, al compartir estructuras como la corteza prefrontal y el sistema límbico. Los estudiantes con dificultades severas de autorregulación emocional experimentan compromiso de funciones ejecutivas necesarias para el aprendizaje académico, control atencional, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Por tanto, trabajar intencionalmente el desarrollo socioemocional no es “tiempo quitado” al aprendizaje académico, sino condición indispensable para que este sea significativo.

El conocimiento pedagógico del contenido se conceptualiza como la capacidad de transformar el saber disciplinar para hacerlo comprensible en contextos específicos (Ortega, 2020). Esta sistematización documenta precisamente ese proceso: cómo se mediaron las realidades del aula con la necesidad de una educación emocional, esto a la par del entendimiento integral de las realidades del aula multigrado rural, y que herramientas permitieron abordar estas situaciones en estos contextos. Los hallazgos constituyen “saberes experienciales” (Uñate, 2020), es decir, conocimientos construidos desde la práctica que pueden orientar a otros docentes rurales en situaciones similares, contribuyendo a la comprensión de cómo intervenir apropiadamente desde la visión de la educación emocional, que va de la mano con la Constitución, el Currículo Nacional ecuatoriano y sus lineamientos sobre convivencia escolar y el eje transversal del Buen Vivir.

En nuestro país La constitución, expresa en su artículo 27, que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico (Constitución de la República del Ecuador, 2013), entendiéndose al aspecto holístico, como ese enfoque integral que considera tanto un desarrollo cognitivo, como emocional, social, físico y ético, tomando en cuenta que el estudiantado tiene capacidad y necesidades diversas, y la educación debería abordarse de forma que apoye todas las dimensiones de sí mismos.

La educación emocional o socioemocional, es un proceso mediante el cual tanto jóvenes como adultos, pueden adquirir y posteriormente aplicar conocimientos, actitudes, y habilidades para desarrollar personalidades saludables, regular sus emociones y lograr tanto mentas individuales como colectivas, y a la par tener la capacidad de sentir y demostrar empatía por otras personas, estableciendo y manteniendo relaciones de soporte, con la competencia de tomar decisiones solidarias y responsables (Alvarez, 2020).

Se puede decir entonces, que la educación emocional si cumple un papel fundamental en el caminar educativo de cada estudiante, y en nuestro contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2024) considera la inserción de competencias socioemocionales en el currículo permitirá el fomento de factores de protección individual, familiar, escolar, comunitario y social, contribuyendo a la prevención de riesgos psicosociales y el fortalecimiento del acompañamiento socioemocional. Poniendo en evidencia la necesidad y relevancia que la educación emocional o socioemocional tiene en las aulas de nuestro país también.

En relación a lo antes mencionado, es cuando la relevancia social de esta sistematización toma espacio, y esta radica en que visibiliza necesidades frecuentemente en las políticas**.** En contextos rurales ecuatorianos donde persisten mayores índices de pobreza y exclusión, el desarrollo de estas capacidades socioemocionales adquiere una relevancia particular para romper ciclos de vulnerabilidad (Espíndola et al., 2017). La escasa atención institucional a las necesidades socioemocionales en escuelas rurales, producto de recursos limitados, docentes sobrecargados y la priorización de contenidos tradicionales, constituye una forma de inequidad que compromete el derecho a una educación de calidad.

Por lo tanto, entendiendo a la falta o carencia del desenvolvimiento de habilidades socioemocionales, como un grave retroceso que afecta al desarrollo óptimo de cada estudiante Mercado y Adarme (2016) conceptualizan el desarrollo como la expansión de las capacidades y libertades reales de las personas; desde esta perspectiva, las dificultades socioemocionales identificadas no son meros “problemas de comportamiento”, sino limitaciones de capacidades humanas centrales: relacionarse satisfactoriamente, expresar emociones de manera saludable, participar en comunidades de aprendizaje y resolver conflictos mediante el diálogo.

En este sentido, la calidad educativa en zonas rurales no puede ser una versión empobrecida de la urbana; por tanto, la educación emocional no puede considerarse un privilegio de las escuelas urbanas, sino un derecho efectivo de todos los estudiantes. Sistematizar esta experiencia contribuye a legitimar la educación emocional como prioridad en la ruralidad, demostrando que no es un “lujo prescindible”, sino una necesidad fundamental coherente con el principio constitucional del Buen Vivir que orienta la educación ecuatoriana (Reyes, 2026).

Por otra parte, la presente sistematización de experiencias adquiere relevancia científica al abordar una problemática escasamente documentada en la literatura académica nacional y latinoamericana sobre la implementación adaptada de programas externos de educación emocional, como EduCardia, en escuelas multigrado rurales ecuatorianas. La misma es fundamental para producir conocimiento situado desde y para la práctica, especialmente en contextos donde la investigación tradicional ha sido limitada (Jara, 2017).

Si bien existe abundante producción sobre educación emocional en entornos urbanos, son escasas las investigaciones que analicen críticamente los desafíos específicos de aplicar intervenciones socioemocionales en instituciones rurales como la escuela de Pindilig, donde convergen particularidades organizativas (modalidad multigrado), materiales (escasez de recursos y brecha tecnológica), culturales (migración familiar, roles de género tradicionales) y pedagógicas (docentes bidocentes con múltiples responsabilidades) (Ríos y Rey, 2022). Estos autores advierten que la mayoría de los programas de aprendizaje social y emocional (SEL) han sido diseñados y evaluados en contextos del Norte Global, con escasa atención a las particularidades de países latinoamericanos, especialmente rurales.

Esta sistematización contribuye a llenar ese vacío al generar evidencia empírica a través de observación participante, entrevistas y EmoChild sobre factores de implementación que, como señalan (Durlak et al., 2011) en su metaanálisis de 213 programas SEL, son tan determinantes para la efectividad de las intervenciones como el diseño mismo de los programas.

1.2 Definición del objeto, objetivo general y eje de sistematización

Objeto de sistematización

La experiencia de adaptación pedagógica e implementación del programa de educación emocional EduCardia en una escuela rural multigrado (estudiantes de 5.º a 7.º de EGB) en la parroquia de Pindilig, Cañar, durante el periodo de prácticas preprofesionales 2025. Este objeto abarca no solo la aplicación del software y las actividades, sino también la mediación de las necesidades socioemocionales profundas (pobreza, migración y vulnerabilidad) detectadas en el contexto rural específico.

Objetivo general

Sistematizar críticamente la experiencia de implementación del programa EduCardia en el aula multigrado rural de Pindilig, con el fin de identificar las lecciones aprendidas, los factores facilitadores y las barreras pedagógicas, tecnológicas y socioculturales que influyen en el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos de alta vulnerabilidad.

Eje de sistematización

La pertinencia y viabilidad de la adaptación de programas externos de educación emocional (como EduCardia) a la realidad de la escuela rural multigrado. Analizar desde la práctica sobre cómo la educación emocional actúa como factor protector y mejora la convivencia escolar frente a las limitaciones de recursos y la brecha tecnológica.

1.3 Métodos, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y su análisis

Método

El presente proyecto de titulación se fundamenta en la sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reflexión crítica que permite reconstruir, comprender e interpretar las prácticas desarrolladas en contextos educativos reales. De acuerdo con (Jara, 2017), la sistematización es una interpretación de orden crítico que, mediante la organización y reconstrucción de la experiencia, posibilita identificar la lógica del proceso vivido, los factores implicados y las relaciones que se generan entre ellos.

La experiencia se desarrolló en una escuela rural ecuatoriana, caracterizada por su contexto multigrado y por las dificultades que los estudiantes presentan en la regulación de emociones, la resolución pacífica de conflictos y las relaciones interpersonales. Este proceso permitió explorar cómo las estrategias propuestas por EduCardia se integran al entorno educativo rural, adaptando el programa externo a las condiciones específicas del contexto y las características de los estudiantes.

La sistematización se desarrolla bajo un enfoque narrativo que permite reconstruir la experiencia desde una mirada subjetiva y vivencial, rescatando los significados, emociones y aprendizajes de los actores involucrados (Moriña, 2016). Según el (Gobierno Regional San Martin, s.f; Fe y Alegria, 2026), el enfoque narrativo prioriza la descripción de los hechos a través de relatos y testimonios, con el propósito de capturar la esencia de la experiencia y promover una reflexión profunda sobre lo vivido.

Metodología

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, según (Walker, 2022), se centra en el estudio de los significados que las personas atribuyen a sus acciones y a la vida social. Este paradigma se sustenta en la comprensión de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los sujetos que los viven, reconociendo que la realidad es construida a partir de las experiencias y percepciones individuales y colectivas. En coherencia se busca profundizar en el análisis de las experiencias y en la interpretación de los significados que los actores educativos otorgan a los procesos vividos durante la implementación del programa (Hernández et al., 2014; Valle et al., (2022).

Para la sustentación de los elementos teóricos presentes en la sistematización fue necesaria la revisión bibliográfica de una serie de documentación con rigor científico comprobado, presentes en banco de datos indexados reconocidos por sus publicaciones científicas a nivel regional e internacional, la sistematización se fundamenta en una serie de antecedentes y elementos teóricos cotejados con los aspectos recogidos de la realidad contextual con el fin de generar una discusión sobre la base de las teorías establecidas (Arias, 2023).

Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información, se utilizaron diversas técnicas que facilitaron la comprensión del proceso vivido, a la par de instrumentos cualitativos diseñados con base en los objetivos de la sistematización, los cuales permitirán explorar las percepciones, emociones, experiencias y valoraciones de los distintos actores involucrados en la implementación de actividades relacionadas con la educación emocional. Estos instrumentos fueron elaborados a partir de los principios del paradigma interpretativo, que prioriza la comprensión de los significados construidos por los sujetos en torno a su experiencia educativa (Valle et al., 2022).

En primer lugar, la observación participante permitió un acercamiento directo al contexto educativo, posibilitando la comprensión profunda de las dinámicas escolares y comunitarias, de acuerdo con (Retegui, 2020), la técnica ofrece al investigador un acceso privilegiado a los significados que los actores atribuyen a sus acciones y prácticas cotidianas, lo que facilita la interpretación de los procesos sociales y educativos. En esta sistematización, la observación participante se aplicó durante las clases extracurriculares, registrando los comportamientos, actitudes y relaciones que se generan entre los estudiantes, así como las estrategias empleadas por los docentes para promover las habilidades socioemocionales (Pellicer et al., 2013).

La segunda técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, que permitió recoger percepciones, valoraciones y reflexiones tanto de los docentes como de los estudiantes que participaron en la implementación de actividades relacionadas con la educación emocional. Según Retegui, 2020; Lopezosa et al., (2022) este tipo de entrevista facilita la obtención de descripciones detalladas del entorno educativo, favoreciendo la comprensión del sentido que los participantes atribuyen a las experiencias vividas.

La guía de entrevista para docentes se aborda en dimensiones que abordaron su comprensión teórica y pedagógica de las habilidades socioemocionales, la pertinencia y aplicabilidad del programa en la práctica y el currículo, y la alineación con las políticas del Ministerio de Educación. También indagó la adecuación del programa a las necesidades del estudiantado rural, las mejoras requeridas y el impacto percibido en la convivencia y el bienestar emocional, lo que permitió contrastar la mirada institucional y docente con la

experiencia de los estudiantes y comprender de forma más integral la pertinencia y los desafíos de la intervención.

La guía de entrevista para estudiantes del subnivel medio se centró en valorar la experiencia de las actividades de educación emocional, recogiendo percepciones sobre su pertinencia, claridad, utilidad, nivel de comprensión y motivación generada. También permitió analizar cómo recursos como videos, fichas, dinámicas grupales y juegos facilitan el aprendizaje emocional y la participación, identificar nuevas emociones reconocidas por los niños y recoger sus sugerencias de mejora, aportando información relevante sobre la pertinencia pedagógica y emocional del programa en el aula rural.

Previo a la implementación, se revisaron y analizaron diversos programas de educación emocional, identificando que muchos no respondían a las características del contexto rural ni al nivel de los estudiantes. A partir de un cuadro comparativo entre la propuesta del Ministerio de Educación y EduCardia, considerando pertinencia pedagógica, adaptabilidad, recursos, evaluación y respaldo institucional, se concluyó que EduCardia era la opción más adecuada por su enfoque integral, su sólido sustento teórico-metodológico y sus herramientas específicas para evaluar y fortalecer las competencias socioemocionales (Fotopoulou et al., 2025).

Tabla 1

Cuadro comparativo entre programa del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura y Programa Educardia

Criterio	Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (Ecuador)	Programa EduCardia
Sustento Teórico	Basado en el modelo de Habilidades para la Vida (OMS/OPS). Se fundamenta en el constructivismo social de Vygotsky y el aprendizaje social de Bandura.	Se basa en el Modelo EmoSocio, que integra inteligencia emocional individual, grupal (colectiva) y sociometría. Sigue el enfoque S.A.F.E. (Secuenciado, Activo, Focalizado, Explícito).

Metodología	Enfoque de "aprender haciendo", vivencial y participativo. Incluye una hora semanal obligatoria de 40-45 minutos con una progresión por subniveles (Preparatoria a Bachillerato).	Ciclo de 7 pasos: Entrenamiento, Evaluación, Análisis/Visualización, Selección de actividades, Partición de grupos, Implementación y Feedback. Usa estrategias como aprendizaje experiencial de Kolb y gamificación.
Capacitación Docente	Se ofrece a través de guías pedagógicas e instructivos prácticos para la implementación en el aula. El docente actúa como modelo y facilitador.	Curso modular de dos días (16 horas) que cubre desde entrenamiento en inteligencia emocional hasta el uso técnico de herramientas digitales.
Pertinencia Pedagógica	Orientada a la garantía de derechos, prevención de violencias y riesgos psicosociales (drogas, embarazo) para lograr el Perfil de Salida del Bachiller.	Enfocada en crear un clima escolar seguro, prevenir el Bullying y mejorar la inclusión mediante el análisis de la dinámica social del aula.
Adaptabilidad al Contexto	Altamente flexible para adaptarse a realidades locales, culturales, geográficas (ruralidad) y el enfoque de interculturalidad.	Adaptable a tres grupos de edad específicos (6-8, 9-12, 13-18 años) y aplicable tanto en aulas físicas como virtuales.
Disponibilidad de Recursos	Utiliza guías impresas/digitales, fichas de observación manuales, cuentos y dinámicas lúdicas tradicionales.	Ofrece un toolkit digital inteligente (EmoSociograms) y un repositorio online de actividades SEL clasificadas por competencias.
Enfoque Evaluativo	Estrictamente cualitativo y formativo. Incluye autoevaluación, coevaluación e informes de proceso quimestrales sin notas cuantitativas.	Basado en analítica de datos e ICT. Utiliza herramientas psicométricas que generan grafos sociales (sociogramas) e índices de inteligencia emocional individual y grupal.
Respaldo Institucional	Respaldado por la Constitución de la República (Art. 26-27) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).	Respaldado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, con la colaboración de instituciones de Grecia, España, Rumanía y Chipre.

Nota. Elaboración propia

II. DESARROLLO

2.1 Identificación del contexto y los actores involucrados en la experiencia.

Las Prácticas de Alto beneficio social tuvieron lugar en la provincia del Cañar, en la parroquia de Pindilig. Según un estudio realizado por el (GAD Parroquial Pindilig, 2023-2027), en el 2015 el territorio total es de 11.580,00 hectáreas. Su temperatura varía entre tres rangos, va desde los 4° - 10° C, la segunda de 10° - 12°C y de 12° - 14° C (GAD Parroquial Pindilig, 2023-2027). En cuanto a la condición vial de la parroquia es adecuada lo cual facilita la conectividad de la población entre las comunidades aledañas, el centro de la parroquia y la ciudad más cercana. Actualmente su población es de 1914 habitantes, 887 hombres y 1027 mujeres según el censo realizado por el centro de salud de la localidad en marzo del presente año.

Por otro lado, la educación en mayor parte de las comunidades es accesible, a excepción de algunas comunidades aledañas, en las cuales los y las estudiantes deben caminar largas distancias. Por la misma situación hay interrupción en estudios superiores y de bachillerato, ya que el único colegio cercano está en el centro parroquial y puede llegar a ser lejano para las demás comunidades. En todo el territorio parroquial se hallan seis escuelas con infraestructura propia (GAD Parroquial Pindilig, 2023-2027).

En las diversas zonas de la parroquia aún persisten ciertas características tradicionales y conservadoras. Como familias que poseen una estructura nuclear formada por la presencia del padre, madre e hijos, extensa conformada por abuelos, padres, nietos y tíos/tías sin compromiso, y monoparental, un padre o madre y su hijo o hija. En estas dinámicas los roles de género se encuentran marcados, es decir, los hombres generalmente se encargan del trabajo fuera del hogar, mientras que las mujeres asumen las tareas domésticas y el cuidado de los hijos, sin embargo, también apoyan en el cuidado de los animales. Por lo mismo, debido a las jerarquías familiares, las decisiones importantes recaen en el padre o en los adultos mayores. Asimismo, la vida comunitaria está influenciada por las creencias de la religión católica. Realizan distintas festividades patronales, celebración de novenas en honor a diferentes imágenes veneradas en la parroquia, velaciones, procesiones, y otras prácticas religiosas, las cuales muchas veces involucran la participación de la escuela

Estas actividades, en muchas ocasiones, incluyen la participación activa de la escuela, integrando a estudiantes y docentes en los actos litúrgicos y culturales, lo cual refuerza el vínculo entre la institución educativa, la comunidad y la iglesia. Por otro lado, la comunidad valora profundamente el trabajo en el campo, puesto que desde temprana edad, niños y niñas colaboran en las actividades agrícolas, ganaderas, además de las domésticas del hogar. En algunos casos, llega a interferir con la asistencia regular a la escuela. Además, persisten actitudes conservadoras frente a temas como la educación sexual, la equidad de género y la diversidad cultural. Estas posturas, aunque forman parte de la identidad comunitaria, representan un desafío para la implementación de una educación integral.

Tras la pandemia de COVID-19, la zona ha experimentado un notable incremento en los procesos migratorios, tanto internos como externos. Diversas familias han optado por migrar en busca de mejores oportunidades, trasladándose hacia el cantón próximo más grande, a provincias cercanas e incluso al extranjero, particularmente a los Estados Unidos, lo que ha provocado cambios significativos en las dinámicas familiares. Como resultado de esta situación, muchos estudiantes actualmente residen únicamente con sus madres, tías o abuelas, además, pueden llegar a pasar gran parte del tiempo solos.

La economía de la localidad se sustenta mayormente en actividades ganaderas, siendo la producción de leche una de las principales fuentes de ingresos, por lo general venden alrededor de 20 litros del producto lácteo diariamente mediante un sistema de recolección domiciliaria. El precio por litro de leche varía según la temporada, siendo el más alto $0,46 y $0,30 centavos durante las vacaciones escolares. Por otra parte, el pago por la leche recolectada lo realizan de forma quincenal, de acuerdo a los y las habitantes de la parroquia. De acuerdo con el análisis de esta situación, se puede entender que la mayoría de las familias reciben ingresos mensuales menores a la canasta básica, lo que evidencia las limitaciones económicas que enfrenta la comunidad, tomando en cuenta que en este sector la ganadería se encuentra entre las principales actividades económica de la parroquia, exactamente el 80.12% de la población depende de esta actividad (GAD Parroquial Pindilig, 2023-2027)

De igual manera las actividades económicas influyen significativamente en la vida cotidiana de los niños y niñas, quienes desde tempranas horas del día asumen distintas responsabilidades significativas dentro y fuera del hogar, como quehaceres domésticos y el

cuidado del ganado. Por lo tanto, es común que algunos estudiantes lleguen a clases con la ropa sucia de lodo, y fuera del horario establecido o inasistencia, entre otros casos.

A pesar de estas condiciones, se destaca una fuerte participación de algunos padres, especialmente madres, quienes demuestran su compromiso al acudir a la institución en los recreos para brindar el refrigerio a sus representadas o representados. La comunidad, por su tamaño reducido, mantiene relaciones sociales estrechas: todos se conocen y están familiarizados, lo cual genera una integración comunitaria palpable en el entorno escolar. Esto se observó aún más con la solidaridad e inclusión de un estudiante con enanismo, el mismo que pertenece al último grado de la escuela. Aunque se puede mencionar que la infraestructura de la escuela no está adaptada para niños y niñas con discapacidad, y en este caso específico del niño, si se puede observar que no existe ningún tipo de rechazo o comportamiento de no tolerancia por parte del alumnado o docentes, por el contrario se pudo percibir que toda la comunidad educativa le brinda un espacio seguro, por ejemplo, se pudo observar que en un juego de pelota, al ver al imposibilidad del estudiante para jugar, todos los niños se agacharon para que fuera más fácil poder intercambiar el balón entre el grupo.

Ahora bien, es importante entender cómo se desenvuelven los actores en estos espacios, como son las y los estudiantes de la institución y los padres de familia, quienes enfrentan múltiples barreras que condicionan su desarrollo académico y personal ya que muchos de ellos asumen desde temprana edad responsabilidades familiares y laborales, como el cuidado de animales o el trabajo en el campo, lo cual impacta su asistencia regular y su capacidad de concentración en clase (UNICEF, 2020).

Estas obligaciones, sumadas a la pobreza estructural, para (Oluwole et al., 2024) representa un desequilibrio estructural evidente durante la mala gobernanza, la cual es facilitada por estructuras y sistemas sociales deficientes que producen condiciones deplorables que hacen que la vida sea insostenible y carente de valor para un pueblo atrapado en la pobreza, como resultado de estructuras sociales defectuosas; fundamentos, leyes, políticas e injusticias dentro de una entidad política. Todo esto ha generado altos niveles de vulnerabilidad que se reflejan en el desempeño escolar y en su permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, pese a estas dificultades, numerosos estudios destacan la resiliencia, el sentido de responsabilidad y el fuerte vínculo comunitario que desarrollan los estudiantes rurales, lo cual

representa una fortaleza significativa para procesos educativos más contextualizados y humanos (Segovia et al., 2020). Durante nuestra estadía en la comunidad pudimos evidenciar todos estos aspectos tanto positivos como negativos del contexto, y que influyen directamente sobre la escuela y todos sus actores.

En cuanto a la institución educativa, en su nivel físico, está se encuentra ubicada en la región interandina, la escuela está localizada en una parroquia de la provincia de Cañar, específicamente en el centro parroquial, el total de la población estudiantil es de 30 niños y niñas, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2

Organización de la población estudiantil

Subnivel	Años de Básica	Nro. de estudiantes	Niñas	Niños
Preparatoria	Primero	6	2	4
Elemental	Segundo	3	2	1
	Tercero	4	2	2
	Cuarto	9	4	5
Medio	Quinto	5	3	2
	Sexto	2	0	2
	Séptimo	2	0	2

Total	31	13	18

Nota. Elaboración Propia

La institución funciona en modalidad presencial, bajo el régimen Sierra y en jornada matutina. Su sostenimiento es fiscal, en modalidad UBP, lo que significa que depende del Estado para su funcionamiento y provisión de recursos. La infraestructura es básica, con espacios adecuados para el desarrollo pedagógico, servicios higiénicos tanto para niñas y niños, una cancha que se utiliza para actividades recreativas. Cuenta con siete edificaciones pequeñas, divididas de la siguiente manera: baños para hombres y mujeres, una biblioteca, aulas para el subnivel medio, para el programa CNH y la bodega de la colación.

En un segundo bloque está un auditorio, y en el tercero está la oficina de dirección y sala de computación. También existe un bar, y un espacio con mesas donde las y los estudiantes pueden servirse sus alimentos, dos aulas para el subnivel preparatoria y elemental, un huerto escolar y áreas de juego. En cuanto a los servicios básicos, la institución dispone de agua potable, servicio de internet y electricidad, lo cual facilita el desarrollo de las actividades escolares. Sin embargo, el acceso a recursos tecnológicos y materiales didácticos es limitado, lo que obliga a los docentes a buscar estrategias creativas e improvisar con materiales disponibles en la comunidad.

El uso de tecnología en el aula es limitado, principalmente por la falta de herramientas y por las precauciones del líder respecto al uso del laboratorio de computación. Los equipos de cómputo no están a disposición de todo el alumnado, únicamente hacen uso el subnivel medio. Además, las computadoras no tienen conexión a internet, este último es generalmente usado por los docentes.

El personal docente está conformado por dos profesores. Sus horarios de trabajo empiezan desde las 7h15 am hasta las 13h00 pm. Estos asumen el rol de docentes y uno de coordinador educativo. El coordinador educativo es quien brinda acompañamiento en los procesos de gestión institucional, también se encarga de recibir la colación y de repartirlas todos los días durante la hora del receso, también se le ha visto encargado de actividades como simulacros y la organización de las reuniones con padres de familia, también gestiona los

grupos de WhatsApp con las madres y padres de familia. El docente posee un título en Educación Inicial y cuenta con aproximadamente 14 años de experiencia en el ámbito educativo y 11 años como gestor educativo; mientras que la segunda docente posee una maestría en Educación Básica y cerca de 16 años de trayectoria profesional. Ella es responsable de la enseñanza y planificación, del nivel preparatoria y elemental, además, del acompañamiento a estudiantes y familias.

La escuela tiene como objetivo fortificar las habilidades docentes brindando educación práctica, multidisciplinaria y basada en habilidades, con el objetivo de educar a los estudiantes para pensar críticamente y ser capaces de enfrentar los problemas más graves del mundo (Proyecto Educativo Institucional, 2023). Sin embargo, es importante mencionar que se pudo observar en los estudiantes que lo antes mencionado no está siendo aplicado en la vida real, puesto que el objetivo de la escuela, en relación con el desarrollo del pensamiento crítico, está estrechamente relacionado con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, pues se pudo observar que en los grupos el proceso de escribir y leer se encuentra débil, también la capacidad para inferir e interpretar. Realidad que no permite que se cumpla el objetivo educativo planteado en el Plan Educativo Institucional.

También, se rige por un modelo multigrado, lo que permite una atención más personalizada debido al número reducido de estudiantes, aunque también presenta desafíos pedagógicos. Cabe mencionar que, antes del inicio de esta práctica, una maestra llegó a atender cuatro niveles simultáneamente, las clases se dividen en cuatro momentos para rotar el aprendizaje mediado y autónomo con cada curso. Inicia con primero de básica como primer momento de aprendizaje mediado, después cambiaba con segundo, luego con tercero y para cuarto trabaja con actividades autónomas. En cuanto al área de lenguas extranjeras, el inglés es el idioma adicional que se enseña, y ha sido impartido por los mismos docentes de Educación General Básica. No se registra la ejecución de actividades extracurriculares dentro o fuera de la escuela.

La comunidad educativa está compuesta por docentes, estudiantes, madres y padres de familia, quienes tienen un rol activo en el proceso educativo, en especial las madres de familia. Las dinámicas sociales están marcadas por la cercanía y familiaridad entre los miembros de la comunidad, lo cual favorece una relación estrecha entre las familias y la escuela. Esta

interacción constante entre escuela, familia y comunidad, constituye un elemento clave del contexto educativo. En la parroquia se presencian actores externos que apoyan a la institución como el centro de salud local, del cual el personal se encarga de realizar visitas mensuales a la escuela para controlar el estado de salud del estudiantado, tanto en el área de medicina general, como de odontología. Los profesionales llevan un registro riguroso de cada estudiante, asimismo debido a su presencia constante conocen las condiciones y necesidades de los mismos.

El grupo de estudio está compuesto por 16 niños y niñas de 9 a 11 años de edad, entre los cuales podemos encontrar 7 mujeres y 9 hombres. Es importante destacar también que los beneficiarios directos de esta sistematización son múltiples y claramente identificables. Los 17 estudiantes del subnivel medio, el grupo se benefician en la medida en que los aprendizajes extraídos orienten acciones de continuidad por parte de sus docentes, asegurando que el trabajo en habilidades socioemocionales no quede como una experiencia aislada, sino que se integre de forma sostenible en la práctica pedagógica regular. Las innovaciones educativas perduran cuando generan capacidades locales y no dependen de agentes externos (Moschen, 2005). Los dos docentes participantes también se benefician al recibir retroalimentación reflexiva sobre la experiencia, herramientas conceptuales y metodológicas para continuar trabajando la educación emocional de manera autónoma, y la oportunidad de desarrollar la "práctica reflexiva" como competencia profesional fundamental.

2.2.1 Narración de las condiciones o situaciones

Intervención 1: Semana 1 – 4

El programa de Prácticas de Alto Beneficio Social se desarrolló en dos periodos, el primero durante los meses de marzo y abril, y el segundo durante los meses de septiembre y octubre del 2025, en la parroquia Pindilig, del cantón Azogues, en la provincia de Cañar. Las PABS, al ser de carácter inmersivo, nos permitieron conocer de manera más directa las realidades que se viven en la comunidad, y el hecho de ser las profesoras de aula de estudiantes por dos períodos académicos dio lugar a un mejor entendimiento de las y los estudiantes. Desde el primer día en territorio se pueden observar aspectos clave de la comunidad, como el trabajo ganadero, la centralidad de la religión con una iglesia de gran proporción en una parroquia pequeña, las casas abandonadas por la migración constante y

reforzada post-pandemia. Estas condiciones representan la realidad inmediata del estudiantado que asiste a la escuela y configuran las realidades que lo forman.

El proceso de práctica empezó con acuerdos entre el líder educativo y la docente de la escuela, donde fuimos asignadas al grupo de 3ro y 4to grado en un aula multigrado, tanto en la primera como en la segunda estancia. Sin embargo, para la segunda visita, el grupo de 4to de básica que trabajó con nosotras la primera vez, pasó a 5to nivel, por lo que la segunda vez tuvimos nuevos estudiantes. El aula estaba conformada por 13 estudiantes la primera vez, 4 estudiantes de 3ro de básica y 9 estudiantes de 4to de básica; en nuestra segunda estancia en la escuela trabajamos con 8 estudiantes, 4 de 4to de básica y 4 de 3ro de básica. Ahora bien, al abrir las clases extracurriculares por las tardes, trabajamos con todos los niveles en diferentes días. Nuestro grupo de estudio en este caso fueron el grupo de básica superior que comprende 5to, 6to y 7mo, en este caso las y los estudiante que compren 5to de básica fueron nuestros estudiantes de 4to grado, durante nuestra primera visita.

Durante la primera estancia se realizó una observación sistemática del contexto educativo, apoyada en diarios de campo que permitieron registrar actividades y situaciones vividas durante las prácticas. Esta primera visita facilitó conocer a las y los estudiantes ya sus familias, evidenciando el interés de madres y algunos padres por la educación de sus hijos e hijas. Además, el carácter reducido de la comunidad y la ubicación de la escuela cerca del centro parroquial favorecieron una relación directa con la vida comunitaria y el acceso a servicios y actividades locales.

Durante el retorno a la escuela, la observación directa permitió evidenciar las exigencias del trabajo en aulas multigrado, especialmente en el caso de la docente que tenía a su cargo cuatro niveles, de 1.º a 4.º de básica, lo que impactaba tanto en su trabajo como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación motivó que los practicantes asumieran el acompañamiento de dos grados, de modo que la docente pudiera concentrarse en los niños y niñas que iniciaban su escolaridad. Paralelamente, se identifican importantes dificultades en lectura y escritura en relación con la edad, lo que inicialmente llevó a plantear la sistematización desde un enfoque predominantemente pedagógico.

Con el transcurso de la estancia en la comunidad y en la escuela se hicieron visibles realidades complejas que trascienden lo pedagógico, especialmente la migración, evidenciada en numerosas casas abandonadas y en los relatos de los habitantes sobre salidas al extranjero ya la ciudad, intensificadas tras la pandemia. Esta dinámica se refleja en la escuela en la presencia de niños y niñas que viven en familias monoparentales o bajo el cuidado principal de abuelos y abuelas, configurando contextos familiares marcados por ausencias y nuevas responsabilidades afectivas.

En la comunidad, la migración representa oportunidades de avance económico para las familias, y en la escuela se muestra en niños con útiles escolares de calidad y uniformes nuevos, pero también representa una evidente desigualdad en el aula, donde un grupo de estudiantes puede permitirse útiles, alimentos y uniformes que otros no. Por otro lado, también se puede percibir la soledad de quienes sus padres y madres han migrado, muchas veces el abandono y la percepción de no ser queridos por sus progenitores, y otros que han quedado bajo el cuidado de sus abuelos, pero que, al ser de avanzada edad, son las y los niños quienes cuidan de ellos.

También se pudo observar cómo las y los niños cumplían un rol importante dentro de la familia, al ser quienes, junto a sus madres y padres, trabajaban con sus animales. Algunos estudiantes manifestaban su obligación de trabajar y cumplir tareas en el hogar de manera muy estricta. Muchos mostraban su gusto por asistir a la escuela como una forma de conectar con sus amigos y amigas, y desconectarse de dichas tareas que eran de cierta forma cansadas para ellos.

Al percibir estas realidades buscamos crear espacios seguros, de diversión, juego y comprensión dentro de nuestra aula, por lo que decidimos limpiar y decorar el aula que nos asignaron de forma que nuestro grupo de estudiantes se sintiera bienvenido, y contento al asistir cada día, con el paso de los días tratamos de crear conexiones genuinas con nuestro grupo de estudiantes, y dedicarles la mayor atención que podíamos. En ese sentido, fue como nos encontramos con diversas situaciones que nos llevaron a redireccionar nuestro trabajo de sistematización.

Durante la primera estadía pudimos observar diversos momentos que llamaron nuestra atención, como cuando realizamos un pequeño agasajo para un estudiante por su cumpleaños, vimos que las reacciones hacia esta muestra de afecto fueron de carácter reluctante por parte del estudiante, claramente no fue percibido como una forma de mal comportamiento, sino más bien de sorpresa, fue percibido como una práctica no común. De igual manera cuando acomodamos el aula de manera que fuera más agradable para el grupo, pudimos ver que sus reacciones nuevamente eran de sorpresa y en un principio parecía ser que no era de su grado, pero luego al ver como nuestro grupo llamaba a otro estudiante a que pudiera conocer lo que habíamos hecho, pudimos ver que en realidad si conectaron con lo que hicimos, pero no pudieron expresarle directamente hacia nosotras.

Por otra parte, dentro del aula podíamos ver comportamientos de varios estudiantes que llamaban mucha la atención, pero que también hablaba de una necesidad de atención muy grande, que posteriormente al conversar con la docente que conocía la situación de los estudiantes, nos permitió entender por qué del comportamiento de algunos estudiantes, y por qué quería nuestra atención como diera lugar. Además, las relaciones entre estudiantes tenían fricciones y había mucha violencia verbal y física, lo que impedía muchas veces el proceso educativo.

Intervención 2: Semana 1 – 4

A medida que avanzó el proceso de prácticas, se profundizó en la necesidad de analizar las dinámicas sociales de las y los estudiantes, estrechamente ligadas a sus habilidades emocionales. Se constata que la educación no se limita meramente al ámbito académico, sino que va mucho más allá, y se trata de una educación holística. Esta comprensión más profunda nos permitió tomar una postura más comprometida con el bienestar de las y los estudiantes, que abarca sus capacidades cognitivas, pero también socioemocionales.

De esta forma decidimos investigar cómo se puede abordar los aspectos socioemocionales en el aula, y es como descubrimos que dentro del currículo existe la inserción de la educación emocional, como eje fundante de una educación integral, y que nos llevó a buscar formas de poder implantarlo en el aula, tomando en cuenta las condiciones de la escuela tanto logísticas como de recursos. De esta manera llegamos al programa EduCardia,

de la Unión Europea, programa con validez metodológica y teórica que ofrece productos pedagógicos SEL (Social and Emotional Learning), herramientas de evaluación cuantitativa y material formativo para docentes, todo de libre acceso. Con esta herramienta en mano, decidimos ponerla en práctica durante las clases extracurriculares que impartimos por las tardes, de esta manera trabajamos con los grupos de 3ro, 4to, 5to, 6to y 7mo de básica, de esta manera se llevaron a cabo algunas de las diversas actividades que indica el programa relacionadas al entendimiento de las emociones, como el medidor emocional; actividades de trabajo en equipo, como formando cuadros; de expresión artística, como el mural de las emociones, hasta juegos para trabajar la empatía, como “atrápame si puedes”.

La experiencia que pudimos vivir durante las PABS nos mostró que la labor docente trasciende la transmisión de conocimiento y que las realidades contextuales evidenciaron que las dificultades de aprendizaje inicialmente observadas están estrechamente relacionadas con las manifestaciones superficiales de necesidades socioemocionales profundas y desatendidas. El proceso de inmersión en la comunidad y en la escuela nos permite comprender aún más a nuestro grupo de estudiantes, y que las dinámicas en el aula son indicadores claros de vacíos emocionales que interfieren de una u otra manera en el proceso educativo, y también en el desarrollo pleno de niños y niñas. Finalmente, esta experiencia de sistematización reafirmó la necesidad de mirar otra vez a la educación rural y a sus necesidades, y que cualquier otra escuela merece ser un espacio educativo verdaderamente transformador.

2.2.2 Categorización de la Información

Tabla 3

Matriz de categorías del tema de sistematización

Categorías	Definición	Subcategorías	Definición
1. Educación emocional en el contexto de la práctica	La educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad	1.1. Comprensión y valoración docente de la educación emocional en el aula	Conocimiento docente sobre la educación emocional y su importancia en el proceso educativo
		1.2. Educación emocional en la escuela	Prácticas concretas de los docentes para la implementación

	integral (Alvarez, 2020). Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social" (p. 243).		de la educación emocional en las jornadas pedagógicas.
		1.3. Problemáticas socioemocionales del contexto rural	Dificultades socioemocionales e interpersonales propias de contextos educativos rurales, considerando sus particularidades socioculturales y económicas
2. Programa de Educación Emocional EDUCARDIA	Intervenciones educativas estructuradas y sistemáticas diseñadas para desarrollar competencias emocionales en los estudiantes mediante actividades planificadas, fundamentadas teóricamente y orientadas al desarrollo integral de habilidades socioemocionales (Durlak et al., 2011).	2.1 Sustento teórico del programa	Fundamentos teóricos y modelos de inteligencia emocional que sustentan el diseño del programa
		2.2. Metodología del programa	Enfoques pedagógicos y estrategias didácticas propuestas para desarrollar el desarrollo de las competencias emocionales
		2.3. Recursos de apoyo	● Capacitación docente ● Repositorio de actividades ● Software para la evaluación del desarrollo emocional de los estudiantes
3. Implementación del programa	Los ajustes, modificaciones y flexibilizaciones que se realizan para asegurar que los contenidos y metodologías sean pertinentes	3.1. Grado de aplicabilidad en contexto rural multigrado	Viabilidad y pertinencia del programa para ser implementado en

para la realidad específica de los estudiantes (Alvarez, 2020)		aulas rurales multigrado
	3.2. Adaptaciones y resultados obtenidos	Comprende las adaptaciones didácticas aplicadas en aulas multigrado, contextualización cultural y lingüística, adecuación de recursos, planificación y los resultados alcanzados
	3.3. Perspectiva de los actores involucrados	Opiniones sobre el programa EDUCARDIA por parte de docentes; experiencia de la aplicación del programa por parte de las practicantes; y percepción de estudiantes que participaron del programa.

Nota. Creación propia

C1. Educación Emocional en el contexto de la práctica

En esta categoría se aborda cómo las y los docentes comprenden, valoran e implementan la educación emocional en sus prácticas pedagógicas diarias, considerando las particularidades propias de la ruralidad. Esta categoría se configura por diversas subcategorías que componen a la categoría principal. La primera subcategoría es **C1.1** Comprensión y valoración docente de la educación emocional en el aula. Esta subcategoría revela el conocimiento que los docentes poseen sobre la educación emocional y la importancia que le atribuyen al proceso educativo, con la ayuda de las entrevistas se pudo evidenciar una comprensión intuitiva pero también de experiencia que tiene el profesorado sobre las habilidades emocionales. En este sentido se observa que la docente P2 conceptualiza las habilidades emocionales desde una perspectiva observacional y de influencia en el aula: *“Como habilidades emocionales, realmente veo la situación de los niños, cómo vienen a la*

escuela, cada situación de ellos para desenvolverse en el tiempo que están acá, realmente a veces cuando vienen con sus situaciones de ellos como tristes, a veces no trabajan, no se puede descubrir y se puede tratar de buscar otra estrategia para trabajar con ellos". En esta cita la docente explica cómo para ella el abordaje emocional tiene un carácter observacional del estado emocional de los estudiantes y como tiene un impacto en el desempeño escolar. Por otra parte, el docente PL1 muestra que entiende también las habilidades de una forma más amplia: *"Yo creo que la habilidad emocional es eso también, sí, pero también es la forma en la que el estudiante puede poner en práctica su forma de ser, su personalidad prácticamente dentro del aula y dentro del contexto de sus compañeros".* La idea del docente establece que las habilidades emocionales también tienen que trascender de lo individual a lo colectivo, es allí donde se puede realmente conocer el impacto social.

Por otra parte, la importancia que el grupo docente considera para la educación emocional es comprendida cuando P2 afirma: "*Realmente es muy importante, ya que involucra muchos personas en el aprendizaje de los niños, ya le dije que de pronto manifesté que un niño que viene mal de casa, éste no va a rendir en la escuela, entonces me parece muy importante trabajar en esas emociones con los estudiantes"* Se ve expuesta la relación intrínseca entre el bienestar emocional y el rendimiento académico, entendiendo que las problemáticas socioemocionales pueden tener inferencia en el aprendizaje (Torres, 2024). El docente PL1 aporta en esta valoración al mencionar que la escuela se convierte en "el único refugio" para los niños que pueden enfrentar diversidad en su hogar y en su comunidad; de igual manera el docente reflexiona y destaca el desarrollo de las prácticas pedagógicas, cuando dice: "*La educación tradicional que venía de los golpes, del grito, del insulto al guagua ya prácticamente eso no funciona por nada del mundo, sino que el darles la apertura, el darles la confianza*". Lo mencionado por el docente evidencia su percepción de la educación en un modelo centrado en el vínculo afectivo y la confianza, también su percepción en relación a la ineficacia de los métodos de enseñanza tradicionales que centran el aprendizaje en el protagonismo docente (Guzhñay, 2025).

La relación entre lo emocional y lo educativo queda explícitamente establecida cuando PL1 comentaba *"... creo que lo emocional si tiene que estar muy relacionado con lo educativo y eso se tiene que trabajar todos los días para que los niños se sientan en esa confianza"* Esta

declaración muestra que la educación emocional cumple un rol complementario y no ocasional. De igual manera, las experiencias previas del docente PL1 en otras escuelas rurales, revelan casos concretos en donde la intervención emocional fue exitosa. PL1 nos contaba de situaciones de niños con problemas familiares complejos donde el acompañamiento emocional resultó determinante para el desarrollo integral de los estudiantes, con resultados en la adultez. Esos testimonios funcionan como evidencia empírica de la efectividad del trabajo socioemocional, para PL1 se ha podido evidenciar los cambios significativos en la calidad de vida y la integración escolar de las y los estudiantes, en este mismo relato algo particularmente valioso es la mención de esa búsqueda de entendimiento de conocimiento profundo que los docentes debían tener sobre la historia de vida de sus estudiantes, PL1 comentaba que *"nosotros veíamos cómo los niños desarrollaban, como si… voy a tomar caso del caso de otra guagua también que tenía incluso epilepsia, entonces nosotros en la clase siempre estábamos preocupados de la niña que no sufra esos ataques y prácticamente eso nos desarrollaba con los guaguas porque nosotros conocíamos cómo ellos estuvieron en el vientre, cómo ellos fueron desarrollando en la niñez temprana y cómo nosotros teníamos que aplicar y trabajar con ellos."* Este comentario revela una característica distintiva de las escuelas rurales, donde el conocimiento y acercamiento al estudiantado y a sus familias da lugar a un acompañamiento emocional más contextualizado y personalizado (Bautista y Gómez, 2025).

Con esta subcategoría se puede ver que no hay una respuesta clara y concisa sobre educación emocional, concretamente, no existe un concepto bien establecido sobre la misma por parte del grupo docente, sin embargo, con sus respuestas se puede ver que son conscientes de cómo las emociones tienen incidencia en los estudiantes y su desempeño en el aula, y consideran importante entenderlas.

La siguiente subcategoría es **C1.2** Educación emocional en la escuela, con esto se busca examinar las prácticas concretas de implementación de la educación emocional en las jornadas pedagógicas. Los testimonios de estudiantes evidencian experiencias divididas. Las respuestas de E7, E15, E10 mencionan que nunca había hablado de emociones en la escuela, y un pequeño grupo recordaba haber recibido algunas clases sobre emociones, como menciona E8. Con dichas respuestas se conoce que ha habido poca intervención con respecto a educación emocional para el grupo de estudiantes. Por otra parte, P2 comenta sobre la

implementación indirecta de las habilidades socioemocionales en el aula, *"... prácticamente estamos trabajando dentro de los ejes las habilidades emocionales, ya que realmente en una y de otra manera hemos puesto en práctica, pero realmente no ha estado escrito".* Este comentario es complementado con la perspectiva de PL1, diciendo "*Creo que desde que comencé mi labor docente, 15 años atrás, ya veníamos implementando muchas de estas actividades y formas de evaluación con los guaguas, pero no se les conocía así, sino que prácticamente el Ministerio de Educación ya nos ha venido relacionando con esta forma de trabajo, en las planificaciones y también con la forma de trabajo dentro del aula" sin embargo, también menciona que*, *a veces es un poquito difícil, porque es sólo escritura, escribimos y a veces por el tiempo, por las actividades que tenemos que realizar, se queda a sólo en papel"* denotando que muchas veces no existe el tiempo para poder aplicar educación emocional como se pide por parte del Ministerio de Educación, en relación a las actividades diarias de la y el docente, las actividades se limitan en su mayoría a la ejecución de las clases con los contenidos curriculares, dejando a un lado la integración de actividades que permitan la atención emocional de los alumnos.

Por otra parte, la importancia de la comunidad educativa emerge como un elemento fundamental para la aplicación de educación emocional, lo que P2 identifica como algo clave, mencionando: *"... la interacción del ente comunicativo o educativo, hablemos de toda la integración de la comunidad educativa, padres, niños y docentes, sería creo el más importante".* Así mismo PL1 enfatiza particularmente la comunicación con padres y madres de familia, señalando que *"ellos tienen que conocer leyes, tienen que conocer aspectos de los acuerdos ministeriales, y si ellos conocen, si ellos tienen una relación con esos acuerdos ministeriales, ellos prácticamente van a saber que las cosas que nosotros estamos haciendo, no las estamos haciendo porque queremos, sino porque prácticamente viene de acuerdos ministeriales y leyes. Y si nosotros tenemos una constante socialización con los padres de familia, una constante comunicación con los padres de familia, prácticamente ellos van a ver como algo positivo".* Este comentario muestra la necesidad del vínculo escuela-comunidad para facilitar la comprensión y la colaboración en el trabajo socioemocional, es desde los espacios familiares donde se generan las heridas intangibles que se dan en las emociones de los estudiantes, pero es también el hogar la clave para la atención restauradora a través de padres comprometidos con sus labores morales (Orjuela y Rodríguez, 2025).

Con las respuestas brindadas, se puede ver que la educación emocional no está tomando lugar totalmente en el aula, las opiniones divididas de estudiantes denotan los vacíos del desarrollo de actividades de educación emocional, por otra parte, el cuerpo docente admite que el tiempo dentro de sus actividades en la escuela pueden interrumpir la aplicación, y consideran que hay más factores que tiene que ver con la implantación efectiva de educación emocional que va más allá de su labor.

Como siguiente subcategoría tenemos a las **C1.3** Problemáticas socioemocionales del contexto rural, aquí se identifican las dificultades socioemocionales e interpersonales específicas de los contextos educativos rurales, considerando sus particularidades socioculturales y económicas. Para la y el docente, una limitación significativa está relacionada con la interpretación restrictiva de los derechos de niños, niñas y adolescentes, P2 expresa que *“una de las limitaciones realmente son estos famosos derechos humanos o derechos de los niños que a veces nosotros no podemos sincerarnos realmente porque a veces los toman mamá, los padres de familia... si uno se demuestra afecto puede ser relacionado como acoso sexual”*. Esta declaración evidencia que el vínculo afectivo para el trabajo socioemocional entra en tensión con el temor a malas interpretaciones, lo que influye en el desarrollo de la educación emocional. PL1 contrasta este comentario señalando que en su experiencia: *“ mis padres de familia yo siempre he trabajado con ellos y como ustedes lo han visto son muy afectivos ellos también y se relaciona mucho con el docente y eso creo que he venido trabajando desde el día que yo asumí el liderazgo de aquí de la escuela, trabajando especialmente hacerles entender lo que es las leyes y todo eso”* sin embargo para él la limitación nace en lo burocrático, pues considera que *“más es con el Ministerio de Educación y con las leyes que hay, entonces creo que no les podemos dar ese afecto que nosotros tendríamos que darle a los guaguas”*.

Por otra parte PL1 reconoce que aunque la relación con padres y madres de familia se ha construido de forma positiva, las personas que componen la comunidad aledaña a la escuela también influyen, comentado que *“las personas externas porque a veces lo interpretan todo mal, el conversar con una madre de familia, el conversar con un padre de familia, lo interpretan de diferentes formas, entonces eso creo que es como dijo la compañera, eso es lo que nos limita prácticamente y lo que nos es difícil prácticamente para trabajar las emociones con los guaguas.”* Como se evidencia en lo expuesto por el personal docente, la estigmatización social

emerge como un elemento distintivo de la ruralidad, en este sentido, PL1 establece un contraste entre el contexto rural y urbano: *"nosotros aquí en la parroquia pasa eso, pero si nosotros nos vamos a ciudades grandes como Cuenca, como Guayaquil, como Quito, ya no pasa eso entonces les importa quien converse con quien converse y no pasa nada, no sucede eso".* Esta comparación revela que el juicio social en la ruralidad puede llegar a ser más concreto: *"Creo que dentro de la educación sí todavía existen esos problemas en las escuelas, pero creo que en las sociedades grandes y en nuestras sociedades muy pequeñas de nuestra parroquia, creo que tenemos esa dificultad"*. También de la opinión de la entrevistadora JC, quien comenta que *"cuando nosotros les mostrábamos muestras de afecto, también en lo que dice como esa limitación de tener cuidado, porque eso sí, me acuerdo que sí nos dijeron como que, los niños les encanta abrazar, cuando llegamos les encanta abrazarnos en la mañana, pero también me acuerdo que me dijeron como que, tenga cuidado, no les abrace demasiado. Entonces, ¿cómo puedo yo expresar ese afecto?".* Con esto entendiendo que, por el cuidado social, se da lugar en el aula una barrera entre docente-estudiante, limitándose las expresiones afectivas que pudieran derivarse en posibles malos entendidos. Estos desafíos demandan de una actuación docente más profesional y con plena conciencia del contexto en el que labora (Acurio y Toasa, 2023).

Por otro lado, las problemáticas familiares constituyen otro eje fundamental de esta subcategoría. PL1 comenta que, en sus experiencias anteriores en otra escuela de la ruralidad, las visitas domiciliarias que se realizan en aquel tiempo les permitían identificar *"los problemas de alcoholismo, los problemas de matrimonios, los problemas de divorcios, los problemas incluso de que había hijos de un lado y de otro lado, y eran hermanos prácticamente de cinco o seis familias"*. Este testimonio revela la complejidad de las relaciones familiares y los problemas que inciden en el estado emocional de estudiantes y en su desarrollo en la escuela, es evidente que la exploración de los contextos de cada hogar expone realidades diferentes y al mismo tiempo viene a fortalecer el diagnóstico socio-emocional de cada estudiante.

Por otra parte, el cuerpo docente señala que la escuela tiene apoyo institucional público, P2 y PL1 menciona que tiene apoyo del Centro de Salud de la parroquia para cuestiones médica, pero PL1 señala que *"en otros aspectos, por ejemplo, en lo emocional, no hemos tenido ayuda de nadie. Entonces, hay niños que tienen problemas de aprendizaje que son*

hasta graves, podría decir, que hasta el día de hoy sigo buscando un turno para que lo lleven al hospital a hacer una evaluación y no lo puedo encontrar". Este comentario señala que el cuerpo docente no siempre puede asumir funciones de educación emocional cuando hay temas que salen de su formación especializada. Para PL1 esta limitación está relacionada con un retroceso institucional, debido a "la pelea política" pues considera que fueron eliminado por criterio partidistas, el comenta: *"Entonces, prácticamente hay cosas que se fueron eliminando, cosas que se fueron quitando. Entonces, creo que son las peleas políticas. Yo no estoy a favor ni en contra de ningún gobierno, si algún gobierno viene con una forma de trabajar con los niños efectiva. Así sea de que no me guste ese presidente, siempre voy a estar de acuerdo con esas cosas. Pero creo que eso ha sido lo que prácticamente nos ha quitado. Ahora incluso no hay ni DECES"*. Con esto último el docente habla del Departamento de Consejería Estudiantil, que como comenta PL1 *"cubría a todas las escuelas aquí"* entendiendo que trabajaba con todas las escuelas del sector, el docente comenta que *"Antes existía un DECE que cubría todas las escuelas aquí, pero ahora ya no hay. Incluso si uno se va al distrito, la psicóloga del DECE está involucrada en miles de cosas. Entonces, eso creo que es lo que prácticamente nos ha cortado las peleas políticas que existen"* esto denotaba que las escuelas rurales carecen de apoyo psicológico accesible, este tipo de instituciones no cuentan con unidades DECE o especialistas que puedan abordar de manera efectiva la salud emocional de los estudiantes, los docentes integrales no poseen las herramientas necesarias para este tipo de necesidades particulares (Muñoz et al., 2024).

Las problemáticas emocionales específicas de las y los estudiantes se manifiestan en diversos testimonios. La entrevistadora (1) comenta que durante su periodo de prácticas observó que *"los niños quieren ser cariñosos, pero se cohíben"* este comentario muestra cómo se podía ver que existía una dinámica afectiva diferente en la escuela. Esta subcategoría revela las diversas situaciones y particularidades socioculturales y económicas del contexto rural en relación a la educación emocional, evidenciando que no son únicamente individuales sino colectivas, y que están atravesadas por dimensiones familiares, institucionales, políticas, culturales y estructurales. Con las reflexiones del cuerpo docente se puede entender que existen dificultades socio-emocionales e interpersonales propias de contextos educativos rurales en la escuela, y la más importante es la de las interacciones sociales estigmatizadas, que se ubica como un limitante al momento de crear un vínculo entre estudiante y docentes, o

entre propios docentes y la comunidad que son entes fundamentales para la escuela y por ende para el apropiado desarrollo de educación emocional.

C2. Programa de Educación Emocional Educardia

Esta categoría aborda los componentes, recursos y características del programa Educardia como propuesta específica de educación emocional adaptada al contexto rural multigrado. La primera subcategoría es el **C2.1**. Sustento teórico del programa que tiene como eje central los fundamentos teóricos y modelos de inteligencia emocional que sustentan el diseño del programa.

El programa EduCardia se fundamenta en una comprensión profunda y multidimensional de las emociones humanas, reconociéndolas como fenómenos complejos que moldean nuestras percepciones, acciones y determinan nuestro bienestar integral. Según la definición de Carvallo, (2022), una emoción se conceptualiza como "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción". Esta definición subraya que las emociones no son meras reacciones automáticas, sino procesos sofisticados que involucran tres componentes interrelacionados e igualmente importantes. El componente neurofisiológico comprende los cambios fisiológicos que ocurren en nuestro cuerpo como respuesta a estímulos emocionales, controlados por el sistema nervioso autónomo. Por ejemplo, cuando experimentamos miedo, nuestra frecuencia cardíaca puede aumentar, nuestras palmas pueden sudar y nuestros músculos pueden tensarse. El componente conductual abarca las expresiones externas y acciones observables que acompañan a una emoción, incluyendo expresiones faciales, lenguaje corporal y otros comportamientos manifiestos. Cuando alguien está feliz, puede sonreír, reír o realizar gestos juguetones, mientras que cuando experimentamos ira, podemos elevar la voz, apretar los puños o mostrar comportamiento agresivo. El componente cognitivo representa la interpretación subjetiva de la emoción, abarcando los pensamientos, creencias e interpretaciones que asociamos con nuestras emociones. Si recibimos un cumplido, podemos interpretarlo como una señal de aprecio y sentirnos orgullosos, pero si recibimos retroalimentación negativa, podemos interpretarla como un ataque personal y sentirnos heridos o enojados.

El programa reconoce que toda respuesta emocional se activa mediante un proceso que comienza con un evento desencadenante, el cual puede ser de naturaleza diversa: externo (como un accidente automovilístico) o interno (como un pensamiento o memoria); actual, relacionado con el momento presente, del pasado o incluso anticipado en el futuro; real o imaginado creado en nuestras mentes; consciente o que opera a nivel inconsciente. Siguiendo este evento, ocurre una valoración cognitiva en dos etapas. La primera es una valoración automática o primaria, en la cual nos preguntamos: "¿cómo afecta este evento a mi supervivencia? ¿Y cómo afecta mi bienestar?". La segunda es una valoración cognitiva o secundaria, que nos hace preguntarnos: "¿estoy en posición de afrontar esta situación?". Dependiendo de la respuesta, puede surgir la respuesta de huida o lucha, adaptada a la naturaleza y características de cada evento. La importancia de esta valoración se refleja en las famosas palabras de Epicteto: "No nos afecta lo que nos sucede, sino lo que nos decimos a nosotros mismos sobre lo que nos sucede "Estos tres componentes se influyen mutuamente, y comprender su interacción proporciona valiosas perspectivas sobre la complejidad y riqueza de nuestra experiencia emocional. La educación emocional puede modular cada uno de estos componentes mediante técnicas específicas. Para el componente neurofisiológico, se emplean técnicas de relajación, respiración y control físico del cuerpo. Para el componente conductual, se trabajan las habilidades sociales, la regulación emocional y el entrenamiento emocional. Para el componente cognitivo, se utilizan la reestructuración cognitiva, la introspección, la meditación y el cambio de atribución causal. Adicionalmente, el programa considera la orexis, que es nuestra predisposición a actuar, refiriéndose a la inclinación o disposición inherente para involucrarse en un comportamiento particular basado en las experiencias emocionales.

Las emociones cumplen funciones esenciales para la adaptación y el desarrollo humano. Entre las principales funciones se encuentran la adaptación del organismo al ambiente, la motivación del comportamiento (orexis), el suministro de información sobre nuestro estado interno, la participación en otros procesos mentales como la percepción, atención, memoria, razonamiento, toma de decisiones y creatividad, la guía en la toma de decisiones especialmente cuando la información es escasa o incompleta, el impulso al desarrollo personal, la contribución al bienestar subjetivo o emocional, y la facilitación de la sociabilidad mediante la interacción social, la comunicación y la influencia en otros. Basándose en el trabajo de (Peralta y Salas, 2023) el programa identifica seis emociones básicas con funciones específicas que

representan experiencias humanas fundamentales. El miedo se experimenta ante peligros reales e inminentes, cumpliendo un papel crucial en la supervivencia y adaptación al intentar preservar nuestra vida, aunque su exceso puede causar trastornos emocionales como ansiedad y estrés. La tristeza se experimenta ante la pérdida de algo o alguien, y dado que es inevitable que perdamos personas o cosas, necesitamos aprender a gestionarla adecuadamente, pues algunas personas permanecen en tristeza permanente que puede convertirse en depresión. La alegría se experimenta al enfrentar eventos que significan progreso hacia el bienestar, como lograr una meta o recibir un reconocimiento personal, y debemos ser conscientes de esta emoción para disfrutarla plenamente, regulándola para prevenir adicción a fuentes mal adaptativas de alegría. La ira se desencadena por situaciones que valoramos como injustas o que amenazan nuestros valores morales y libertad personal, apareciendo cuando las cosas no suceden como queremos o cuando alguien no nos trata como creemos merecer, enseñándonos a defendernos de lo que puede dañarnos, pero si se regula pobremente, puede dañar a quien la siente y a su receptor y entorno. El asco se experimenta ante alimentos en mal estado, funcionando para evitar consumir algo que puede causar enfermedad o muerte, aunque ha habido un desplazamiento del asco hacia las personas a través de la socialización. La sorpresa se experimenta ante un evento inesperado, pudiendo ser positiva o negativa, siendo ambigua, y aunque la expresión facial ante una sorpresa real no puede ocultarse completamente, una forma de prevenir las negativas es mediante la anticipación y siendo proactivo.

Un principio fundamental del programa es que todas las emociones son funcionales, necesarias y útiles. Cada emoción aporta un mensaje valioso que los estudiantes deben aprender a reconocer e interpretar para ser más conscientes de lo que la desencadena y poder gestionarla si es necesario. Esta perspectiva rechaza la simple categorización de emociones como "positivas" o "negativas", reconociendo en cambio que cada emoción cumple una función adaptativa importante. Aunque la categorización común de las emociones es positiva o negativa, debemos ser conscientes de que cada emoción tiene un propósito y lleva información valiosa.

El programa reconoce la importancia fundamental del vocabulario emocional, que es esencial para poder nombrar y reconocer lo que estamos sintiendo. El vocabulario emocional

mejora la comprensión de las emociones: si no sabemos cómo nombrar algo, esa cosa no está completamente caracterizada y, por lo tanto, no puede identificarse tan fácilmente (Aranda et al., 2023). Su riqueza depende principalmente de si el infante/niño/adolescente tuvo una exposición temprana o no a un vocabulario emocional variado y abundante dentro de su familia y en la escuela, y de si la cultura y el lenguaje respectivo tienen más o menos palabras diseñadas para las emociones. Cuando alguien dice "No sé qué me pasa", lo que realmente puede estar sucediendo es que está experimentando un fenómeno emocional que no puede identificar, usualmente debido a limitaciones en el dominio del vocabulario. Cuando podemos poner palabras a lo que nos está sucediendo, estamos en mejores condiciones de regular las emociones de manera apropiada. Por eso decimos que nombrar emociones es un factor clave para la conciencia emocional.

Por otra parte, para el programa Educardia la educación emocional se define como un proceso educativo continuo y permanente que tiene como objetivo promover las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano. Las competencias emocionales se definen como el "conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular fenómenos sociales de manera apropiada" (Alvarez, 2020). Estas competencias son las más difíciles de adquirir, ya que, aunque podemos aprender rápidamente hechos históricos o matemáticos, aprender a regular completamente nuestras emociones requiere tiempo, entrenamiento y experiencia, por lo que necesita insistencia y que todo el sistema educativo respalde el modelo integral 24/7. La educación emocional se centra en la prevención primaria más que en la intervención psicológica. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a converger con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas. Por eso se considera una educación para la vida. La educación emocional optimiza nuestro desarrollo integral (físico, intelectual, moral, aumentando el bienestar personal y social, el desarrollo emocional, etc.) y aumenta nuestro bienestar personal y social. Minimiza nuestra vulnerabilidad a ciertas disfunciones emocionales y ayuda a la adquisición de habilidades aplicables a una multitud de situaciones. Ayuda a prevenir su ocurrencia (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) y la prevención de violencia, uso de drogas, ansiedad, etc.

El objetivo principal de la educación emocional son los docentes, porque necesitan habilidades emocionales para practicar su profesión y poder contribuir al desarrollo de las habilidades emocionales de sus estudiantes. Solo un docente bien capacitado podrá implementar programas de educación emocional de manera efectiva, por eso su capacitación es crucial. Aunque los docentes son el objetivo principal, no podemos olvidar que las primeras emociones se experimentan en los primeros meses de vida, y ahí es cuando surge el aprendizaje socioemocional y la razón por la cual la educación emocional debe comenzar dentro de la familia. Los niños tienden a tomar la figura adulta como modelo y referente (esto incluye tanto a docentes como a miembros de la familia) y luego recurren a comportamientos imitativos, que se integran en sus esquemas de desarrollo. Ahí reside la importancia de que los comportamientos y actitudes de los adultos estén en línea con las competencias emocionales.

El programa reconoce las diferentes etapas del desarrollo emocional y sus necesidades específicas. En la primera infancia (0-6 años), los niños desarrollan sus capacidades cognitivas, lingüísticas, motoras, sociales y emocionales, y las emociones pasan de ser innatas y para la supervivencia a ser un medio de comunicación y relación con el adulto, quien se convierte en un corregulador emocional. En la escuela primaria (6-8 años), los niños de 6 años comienzan a entender que lo que explica una emoción no es la situación objetiva, sino su evaluación subjetiva, y los de 7-8 años comienzan a desarrollar la idea de igualdad y a comprender la posibilidad de que diferentes emociones puedan ocurrir al mismo tiempo e influenciarse mutuamente. En la escuela primaria (8-12 años), después de cumplir 8 años, los niños comprenden mejor cómo podemos experimentar emociones opuestas en la misma situación, y son capaces de tomar varios puntos de vista en cuenta al mismo tiempo y coordinarlos. En la escuela secundaria (12-18 años), surge la inestabilidad emocional y la necesidad de aceptación, la figura de los iguales se vuelve crucial y usualmente se sienten distantes de los adultos, y la evidencia dice que cuanta más dedicación se da a la educación emocional, menos problemas disciplinarios, mayor motivación para estudiar y mayor aumento en las calificaciones.

EduCardia se sustenta en el Modelo EmoSocio, un marco teórico de acceso abierto que combina competencias sociales y emocionales a nivel individual y grupal (Fotopoulou et al., 2025). Este modelo innovador incluye competencias para evaluar la Inteligencia Emocional (IE)

de los individuos, considerando características intrapersonales e interpersonales, competencias para evaluar la Inteligencia Emocional Colectiva (CEI) dentro de un grupo, y competencias para evaluar la dinámica grupal basada en índices sociométricos. El modelo está construido mediante una comparación y síntesis detallada de los principales constructos representados en modelos de IE ampliamente aceptados.

La segunda subcategoría es sobre las **C2.2** Metodología del programa la cual se centra en los enfoques pedagógicos y estrategias didácticas propuestas para desarrollar el desarrollo de las competencias emocionales. La metodología del programa EduCardia se fundamenta en enfoques pedagógicos innovadores y estrategias didácticas cuidadosamente seleccionadas para desarrollar las competencias emocionales de manera efectiva y sostenible. El diseño y recopilación de las actividades del repositorio sigue el enfoque S.A.F.E. ((Durlak et al., 2011), que resalta que las actividades basadas en el aula necesitan estar Secuenciadas (conectadas y coordinadas para fomentar el desarrollo de habilidades a través de los años para ser apropiadas al desarrollo según la edad), incluir formas Activas de aprendizaje (para ayudar a los estudiantes a dominar nuevas habilidades y aplicar nuevas competencias en otros contextos fuera del contexto escolar), estar Enfocadas (tener metas claras y resultados deseados), y apuntar a habilidades Explícitamente (enfocándose en habilidades y competencias específicas).

El enfoque S.A.F.E. se construye sobre la idea de que los comportamientos desafiantes en realidad resaltan una falta de habilidades, por lo que la enseñanza sistemática de las habilidades que faltan puede tener un impacto importante en la capacidad del niño para manejar los variados desafíos sensoriales, sociales, emocionales y cognitivos que se encuentran todos los días. Las actividades secuenciadas reconocen que las habilidades sociales y emocionales se desarrollan más efectivamente cuando se construyen sobre una base de otros conocimientos, por ejemplo, aprender sobre empatía antes de explorar el abuso del acoso escolar es más impactante. Las actividades activas reconocen que el aprendizaje es más efectivo cuando involucra hacer, por lo que los estudiantes deben tener una experiencia activa durante la aplicación de actividades SEL. Las actividades enfocadas deben tener metas claras en combinación con procesos transparentes sobre cómo lograrlas. Las actividades explícitas deben ser explícitas sobre las competencias y habilidades a las que apuntan, ya que

tal clarificación ayuda a los estudiantes a ser más conscientes y autónomos sobre sus propios caminos de aprendizaje emocional y social. La estrategia didáctica principal que sustenta todas las actividades es el Aprendizaje Experiencial (EL), una filosofía de enseñanza que se enfoca en el aprendizaje a través de la participación activa y la reflexión. Conecta la teoría con la aplicación del mundo real, fomentando el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores.

En EduCardia, el “EL”, se adopta para mejorar las competencias emocionales a través del compromiso de los estudiantes en experiencias prácticas, seguidas de reflexión estructurada. La aplicación del EL se basa en el modelo de EL de Kolb que involucra un proceso cíclico: Actuar (participar en una experiencia significativa), Reflexionar (analizar y pensar sobre la experiencia), Aprender (derivar perspectivas o nuevo conocimiento), y Aplicar (implementar nueva comprensión en un contexto diferente, reiniciando el ciclo).

El “EL” posiciona a los aprendices como centrales en el proceso a través de las siguientes etapas: Exploración ("Hazlo": participar en actividades independientes o guiadas como juegos de roles o resolución de problemas), Compartir ("¿Qué pasó?": discutir resultados, sentimientos y observaciones libremente), Procesar ("¿Qué es importante?": reflexionar sobre la actividad, identificando temas y resolviendo desafíos), Generalizar ("¿Y qué?": conectar la experiencia con principios de la vida real y verdades universales), y Aplicación ("¿Y ahora qué?": aplicar perspectivas a nuevos escenarios, promoviendo la apropiación del proceso de aprendizaje). Los principios clave que deben ser considerados por los maestros para implementar EL incluyen priorizar el proceso de aprendizaje mientras se reconocen los resultados, usar experiencias personales y sociales como herramientas de aprendizaje fundamentales, y fomentar la interacción y colaboración para apoyo mutuo. Además del Aprendizaje Experiencial como estrategia paraguas, el programa incorpora una variedad de estrategias didácticas específicas cuidadosamente seleccionadas por el equipo EduCardia para fomentar el diseño e implementación de las actividades de educación emocional. El Aprendizaje entre pares es un enfoque de aprendizaje y capacitación mutua donde participantes del mismo nivel se involucran en procesos educativos colaborativos, involucrando activamente a los estudiantes en roles de aprendizaje y enseñanza, fomentando un ambiente cooperativo donde los estudiantes pueden actuar tanto como tutores como aprendices, apoyándose mutuamente en su crecimiento educacional. La Gamificación en el aprendizaje

incorpora elementos similares a juegos (como puntuación, competencia entre pares, trabajo en equipo, tablas de clasificación) para mejorar el compromiso, facilitar la asimilación de nueva información y evaluar el conocimiento de los estudiantes, con el objetivo principal de fomentar comportamiento positivo y mejorar el compromiso del estudiante, facilitando experiencias de aprendizaje más agradables y cultivando un ambiente competitivo (Peralta y Salas, 2023).

La tercera subcategoría es **C2.3** Recursos de Apoyo, la cual se centra en los materiales, herramientas y estrategias concretas que el programa EduCardia ofrece para facilitar el trabajo de educación emocional. Para Labelle (2024) la metodología EduCardia representa un enfoque integral para evaluar y fortalecer las competencias socioemocionales de estudiantes en educación primaria y secundaria. Este sistema se fundamenta en tres pilares esenciales que trabajan de manera sincronizada: la capacitación docente, un repositorio dinámico de actividades y el software EmoSociograma para la evaluación del desarrollo emocional.

La formación docente constituye el cimiento sobre el cual se construye toda la metodología EduCardia. Reconociendo que los profesores con alta inteligencia emocional pueden motivar mejor a sus estudiantes y comprender su bienestar conductual y psicológico, el programa ofrece un curso estructurado de dos días dividido en cuatro módulos principales. El primer módulo introduce a los educadores en el concepto de Inteligencia Emocional y el modelo EmoSocio, invitándolos a reflexionar sobre sus propias fortalezas y debilidades emocionales mediante una autoevaluación. El segundo módulo se centra en el uso práctico de las herramientas digitales, incluyendo el software EmoSociograma y el repositorio de actividades SEL. La formación enfatiza el desarrollo de competencias blandas esenciales en los docentes, como la escucha activa, la comunicación asertiva, la retroalimentación constructiva, la regulación emocional y la empatía. Estas habilidades permiten a los maestros crear ambientes de aprendizaje más inclusivos y responder efectivamente a las necesidades emocionales de sus estudiantes. Adicionalmente, los docentes se familiarizan con estrategias didácticas fundamentadas en el aprendizaje experiencial, que incluyen aprendizaje entre pares, gamificación, juego de roles, aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, técnicas de mindfulness y enfoques interdisciplinarios. Estas estrategias proporcionan la base metodológica para implementar las actividades SEL en el aula.

El repositorio de actividades SEL de EduCardia ofrece un catálogo en línea de acceso abierto con intervenciones diseñadas específicamente para desarrollar competencias emocionales individuales y grupales. Las actividades están alineadas con el modelo EmoSocio y pueden implementarse tanto en modalidad presencial como virtual. Los docentes pueden buscar actividades utilizando diversos filtros como idioma, edad y competencias específicas a desarrollar. Este sistema de búsqueda facilita la identificación de intervenciones apropiadas según las necesidades particulares de cada grupo. Una característica innovadora en desarrollo es el motor de recomendación inteligente, que utilizará técnicas de aprendizaje automático y sistemas de recomendación para sugerir actividades basadas en los resultados de evaluación del grupo. Este sistema considerará el desarrollo de las características socioemocionales de los estudiantes y la retroalimentación proporcionada por los docentes. El repositorio también incluye una herramienta de partición de grupos que recomienda cómo dividir la clase en equipos de trabajo más pequeños, considerando la dinámica social y los perfiles emocionales de los estudiantes. Esta funcionalidad es especialmente valiosa dado que muchas actividades requieren la formación de grupos de 3-4 estudiantes. La plataforma fomenta la construcción de una comunidad educativa al permitir que los profesores evalúen las actividades existentes, creando nuevas intervenciones que enriquezcan el repositorio colectivo.

EmoSociograma es la herramienta psicométrica digital que permite realizar evaluaciones completas de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Este software de código abierto facilita la recopilación y análisis de datos mediante tres tipos de inventarios basados en el modelo EmoSocio. El Inventario Emo evalúa competencias emocionales individuales clasificadas en dos categorías: intrapersonales (autoconciencia, regulación emocional, automotivación, optimismo y autoestima) e interpersonales (empatía, trabajo en equipo, flexibilidad, expresión emocional, asertividad, influencia y relaciones). El Inventario Socio examina constructos significativos dentro del contexto grupal específico, como popularidad, antipatía, conexión afectiva, estatus sociométrico, expansión social y percepción realista. A nivel grupal, analiza la cohesión social como un constructo multidimensional. Los inventarios están adaptados para cuatro grupos de edad (6-8, 9-12, 13-18 y 18+ años), asegurando que las evaluaciones sean apropiadas al desarrollo de cada etapa. Los resultados se presentan mediante visualizaciones intuitivas que incluyen gráficos de barras para competencias emocionales y grafos sociales interactivos para la dinámica del aula. Los

docentes pueden explorar estos grafos sociométricos mediante zoom, visualizar preferencias y rechazos entre estudiantes, y acceder a índices individuales y grupales que informan la toma de decisiones pedagógicas. Esta información permite identificar estudiantes que requieren apoyo particular y evaluar el clima general del aula.

C3. Implementación del programa

Esta categoría explora la experiencia de implementación de EduCardia, examina los ajustes, modificaciones y adaptaciones realizadas para asegurar que los contenidos y metodologías del programa sean pertinentes para la realidad específica de las y los estudiantes en el contexto rural multigrado, así como las opiniones y vivencias de actores involucrados: docentes, estudiantes y practicantes. La primera subcategoría **3.1** Grado de aplicabilidad en contexto multigrado, analiza la viabilidad y pertinencia del programa para ser implementado en aulas rurales multigrado, considerado las condiciones específicas de estos contextos rurales educativos, en este sentido, la facilidad de uso de las herramientas digitales emerge como un factor favorable para la aplicabilidad. P2 destaca que la *"herramienta en línea, realmente es muy importante, y como dice, facilita al docente, facilita de una manera muy apropiada"* Esta valoración es contrastada por la propia docente cuando menciona que *"somos profesores, no solo para educación, estamos llenos de documentos, papeles y solamente papeles, papeles, papeles y nada más. Pero esa herramienta nos facilitaría mucho en el aula".* Revelando que el carácter tecnológico es un aspecto importante de la herramienta, así de igual manera P2 considera que es *"más moderna"* y capaz de *"facilitar un aprendizaje íntegro de los estudiantes"*. Esto muestra que lo digital contribuye al trabajo docente pero también a la calidad del desarrollo del programa y aprendizaje. Sin embargo, en esta misma línea se identifica otra limitante donde P2 señala *"tenemos el problema de internet, sí se necesita internet para usar, por ejemplo. Quizás por ahí podría haber un problema limitante"* Esta opinión denota un problema muy común en las comunidades rurales y que podría tener incidencia en la implementación del programa, sin embargo, P2 también considera que *"... realmente es cuestión de uno sentarse y ponerse a hacer y realmente no se necesita de mucho y eso es lo que nos parece interesante"* evidenciando que, aunque se puedan dar limitaciones tecnológicas por el contexto rural no son totalmente insuperables.

La evaluación del desarrollo emocional de estudiantes, se identifica como un aspecto pertinente del programa para el contexto rural. Para P2 *"este proceso de evaluación, cómo el niño va madurando emocionalmente, con el material que se presentó, el mapa de emociones, entonces pienso que es la evaluación, cómo el niño ha ido madurando desde el inicio del año y cómo va a terminar".* PL1 complementa esta perspectiva al mencionar que *"... la evaluación y la forma en la que nosotros vamos a ir comprendiendo, como dijo, los mapas de emociones y todo ello de los niños, podremos comprender también nosotros la situación de ellos"*. Estos comentarios denotan la usabilidad del Emosociograma y revela que es un proceso ya no donde el docente mide al estudiante, sino más bien un proceso bidireccional donde docentes aprenden también sobre la realidad de las emociones de estudiantes. De igual manera se comenta entre el cuerpo docente el usar el Emosociograma como una herramienta de evaluación diagnóstica, PL1 sugiere *que "se podría tomar como una herramienta de evaluación inicial, casi como una diagnóstica, en la cual se conocería prácticamente cómo los guaguas inician el año lectivo y prácticamente cómo se va desarrollando durante todo el año lectivo con los niños"* este comentario devela la posibilidad de permitir hacer seguimiento significativo del desarrollo de estudiantes de manera oportuna para docentes.

Por otra parte, la viabilidad del programa se fortalece por su bajo requerimiento de recursos económicos. P2 señala *"ese recurso no se requiere de recursos económicos en sí, es más el recurso, pienso, emocional de uno mismo y de los niños y recursos humanos podemos decir, niños, padres, docentes"* este comentario sugiere que el carácter de acceso libre y online de la herramienta es importante en los contextos rurales independientemente de las limitaciones.

Para PL1 la adaptación del programa al contexto rural es importante, comentando que *"pienso que como ustedes han adaptado prácticamente la realidad de nuestra escuelita y del contexto rural, es fundamental porque sí se puede aplicar en nuestras escuelas especialmente con la diversidad de estrategias y de recursos que se puede plantear para hacer el desarrollo de las habilidades emocionales con esta herramienta".* Esta afirmación denota la contextualización y adaptaciones a la realidad específica por parte del programa, esto muestra una estrecha relación con la aplicabilidad del programa.

De igual manera en cuanto a la conectividad se puede evidencia en el diario de campo de la semana 6, que JC y AC experimenta una pérdida de conectividad, lo que no afectó la aplicación de las actividades propuestas por EduCardia, debido a que se preparaban de antemano en lugares donde si existía conectividad, y la mayoría de actividades elegidas fueron in necesidad de conexión a internet, por lo que era de fácil aplicación, como lo explica AC *“tuvimos problemas con el internet de la escuela, nos dijeron que vendría a arreglar la siguiente semana, sin embargo la jornada escolar se pudo llevar como siempre”*.

Se puede observar entonces que la viabilidad y pertinencia del programa para ser implementado en aulas rurales multigrado si toma lugar, pues al ser una herramienta de libre acceso permite que se use en cualquier contexto, de igual manera las adaptaciones se pueden comprender como dable y sin complicaciones, tanto por parte de docente como del grupo de practicantes que las implementaron, y aunque la conectividad puede llegar a ser un problema en la ruralidad, queda en evidencia que no representa un problema para seguir con el programa de ninguna manera.

La siguiente subcategoría es sobre **3.2.** Adaptaciones y resultados obtenidos, en esta subcategoría se documenta las adaptaciones específicas realizadas para trabajar educación emocional en las aulas multigrado y los resultados concretos observados en la comprensión emocional de las y los estudiantes. La compresión emocional de estudiantes muestra avances significativos y diversos según cada caso E.2 expresa: *"Porque a veces me sentía feliz, a veces triste”*, Esta opinión revela la intencionalidad de poder entender las emociones. De igual manera para E3 cuando se le pregunta qué emoción nueva aprendió y menciona *“tristeza”*, evidenciando que había un vació en cuanto a la identificación de emociones, por el contrario, el programa permite a las y los estudiantes conceptualizar las emociones. En relación con esto E5 también demuestra comprensión de un repertorio emocional básico, mencionado que *“puedo estar triste, enojado o feliz”*, mostrando con este comentario que considera que puede identificar múltiples emociones. Para E6 las explicaciones y ejemplificaciones usadas durante las actividades facilitaron su comprensión, como lo comenta cuando dice *“Porqué así explicaba cómo alguien estaba triste, estaba enojado, así”* se evidencia también en este comentario que el reconocimiento de emociones ya no era solo individual sino también colectivo. Para E7 la comprensión emocional se conecta con la sensación de capacidad: *"por lo que cuando estoy*

feliz es que puedo hacer cualquier cosa". Por otra parte, E8 comenta cómo puede identificar emociones que aprendió a reconocer con las actividades del programa, mencionado que *"supe cómo es estar triste, tener miedo"*, denotando la capacidad de diferenciar entre emociones. Para E11 las actividades realizadas representaron formas de sentir, esto cuando manifiesta que *"Podía... desestresarme. Eh... Desahogarme. Y... Ser feliz."* La medición del desahogo y el estrés muestra que aparte de poder identificar emociones, se pudo dar lugar a la regulación de las mismas. De la misma manera E13 demuestra regulación emocional al comentar que *"Porque entendí por mis emociones cuando estaba enojada me tengo que tranquilizar. Cuando estaba feliz, tengo que un poquito más tranquilizarme porque a veces me paso"* con este comentario se evidencia la identificación, autorregulación y modulación de las emociones toma espacio en los estudiantes.

De igual manera la valoración de los resultados observados es altamente positiva por parte del docente líder. PL1 afirma *"En ese tiempo he trabajado con los niños, he visto las actividades que se han realizado, los niños están muy contentos, puedo decir que tanto la valoración les daría, así como un 100%".* Esta percepción por parte del docente indica un alto grado de satisfacción con los resultados del programa en el corto tiempo de PABS.

La adaptación al contexto rural recibe una valoración particularmente positiva. PL1 señala: *"Yo pienso que está un poquito más desarrollado el programa, porque prácticamente el Ministerio de Educación, como que recién lo está queriendo entender está un poquito más desarrollado el programa"*. Esta comparación entre el programa EduCardia y las propuestas que brinda el ministerio de educación resulta reveladora. El docente critica que quienes diseñan los documentos ministeriales "tal vez no estuvieron en una escuela rural, no estuvieron en territorio, no estuvieron en un aula, entonces no entienden el contexto en el cual los niños viven específicamente en el sector rural". Esta crítica apunta a una desconexión entre las políticas educativas centralizadas y las realidades locales, señalando problemas como ", el abandono que tienen, muchas veces por la migración, por el alcoholismo, por diferentes situaciones en las que se vive en el sector rural, entonces es diferente al sector urbano en el cual los padres están un poquito más con las guaguas, no todos, pero si, es más, y también el descuido que se tiene en el sector rural". El docente valora que el programa EduCardia sí considera estas particularidades contextuales, lo que lo hace "un avance un poquito más, un avance más de lo

que es el Ministerio de Educación". Con estos comentarios, el docente denota que existen pocas herramientas que promuevan la correcta aplicación de educación emocional, o que faciliten prácticas dentro del aula para los docentes.

De igual manera para las practicantes JC y AC, las adaptaciones realizadas son de carácter mínimo, en el diario de campo de la semana 4, de la segunda intervención se menciona *"aunque el lenguaje usado en las actividades es castellano, cambiar ciertas palabras con unas más comunes en el español latino no representa un gran problema"*. Exponiendo que las adaptaciones no fueron de gran relevancia porque las actividades eran pertinentes para cualquier contexto en general.

Por otra parte, la flexibilidad del programa es identificada como una fortaleza clave. Para PL1 *"Yo creo que el objetivo de la herramienta está muy adaptable prácticamente a lo que nosotros trabajamos con las planificaciones y con los elementos curriculares que se trabajan ahora"*. Esta compatibilidad con el currículo oficial facilita la integración del programa EduCardia a la práctica pedagógica cotidiana. De igual manera, al docente añade que *"si sería una forma de nosotros implementarlo y trabajar en él ahora nos sería un poquito más fácil porque lo veo que es muy muy flexible para poder trabajar"*. Aquí la flexibilidad se valora no solo como una característica deseable sino como una condición necesaria para la implementación efectiva de contextos multigrado, donde los docentes deben adaptar constantemente sus estrategias a las necesidades del aula multigrado.

Por otra parte, se considera que para la implementación del programa es importante el apoyo del ministerio de educación, como lo sugiera PL1: *"creo que también incluso que nos den apertura al Ministerio de Educación, si se pudieran implementar, como dijo la compañera, las redes de aprendizaje, y se podría hacer una red global para que nuestras instituciones aplicamos esto y nosotros ya estaríamos, cada institución estaría conceptualizada con su realidad"*. Este comentario busca que se pueda fortalecer la implementación de EduCardia o de programas afines, a través de la colaboración horizontal entre escuela con realidades similares.

Con las diferentes opiniones vertidas, tanto de docentes como de estudiantes que fueron participantes claves de las actividades propuestas por EduCardia, se puede entender que las diversas adaptaciones que tomaron lugar son percibidas como positivas y realizables

por el grupo docente y las practicantes. Por otra parte, los resultados de las actividades son igualmente percibidos como buenos, tanto por estudiantes con nuevas formas de ver y entender las emociones, y por parte de los docentes, que de igual manera al ver cómo se desenvuelve el estudiantado en sus clases.

La última subcategoría es la 3.3 Perspectiva de actores involucrados, aquí se recoge opiniones sobre el programa EduCardia por parte de docentes; experiencia de la aplicación del programa por parte de las practicantes; y percepción de estudiantes que participaron del programa. La perspectiva de las y los estudiantes

2.2.3. Interpretación crítica de la sistematización de la experiencia educativa.

La interpretación crítica de la presente sistematización de experiencias permite comprender la educación emocional no sólo como un componente complementario del proceso educativo, sino como un eje estructurante del aprendizaje y del bienestar integral de los estudiantes en contextos rurales multigrado. A partir del análisis de las categorías construidas, se establecen relaciones entre los referentes teóricos, los testimonios de los actores involucrados y la experiencia vivida durante las prácticas preprofesionales, lo cual posibilita una comprensión profunda de los sentidos, tensiones y aprendizajes que emergen de la práctica pedagógica.

De acuerdo con Convive (2025) cuando la educación emocional se omite en escuelas rurales, se generan impactos negativos como mayor deserción escolar, problemas de salud mental y menor rendimiento académico, agravados por la escasez de recursos y apoyo familiar. Esto se debe a que el personal docente no posee formación para el desarrollo sistemático para el manejo adecuado de protocolos de las emociones de los estudiantes, lo que limita la resiliencia y convivencia en contextos vulnerables.

En consecuencia, a la desatención emocional de los estudiantes en contextos rurales, se incrementan las posibilidades de deserción y bajo rendimiento, como resultado del escaso desarrollo de competencias socioemocionales, los estudiantes enfrentan dificultades para regular emociones, lo que aumenta la deserción escolar y reduce el aprendizaje, especialmente en áreas rurales con acceso limitado a recursos (Erazo et al., 2025). Así también, para Rodríguez (2025) se agudizan los problemas de salud mental en los estudiantes, donde el

estrés y baja autoestima, se evidencian con mayor riesgo en zonas rurales donde la formación emocional no es tomada en cuenta por los docentes integradores. Por otra parte, la escasa convivencia escolar genera falta de empatía y reduce el desarrollo de las habilidades sociales provoca conflictos y aislamiento, exacerbado por el capital social reducido en entornos rurales (Mosquera, 2025).

Es evidente que, desde la perspectiva de la normativa, la omisión de educación emocional en escuelas rurales vulnera derechos constitucionales y marcos legales educativos, generando brechas en salud mental infantil. En la práctica, esto se traduce en altos índices de deserción, violencia y estrés no atendido, mientras el Ministerio de Educación ofrece estrategias intersectoriales con herramientas concretas, aunque con limitaciones en implementación rural (Ministerio de Educación, 2025).

Atendiendo la subcategoría Comprensión y valoración docente de la educación emocional en el aula, se requiere de una participación más cargada de conciencia por parte de los docentes en favor de la salud emocional de los estudiantes, según Álvarez (2020) indica que las emociones influyen directamente en los procesos cognitivos y en la capacidad de aprendizaje. En la práctica, los docentes identifican que situaciones familiares adversas, estados emocionales de tristeza o desmotivación inciden negativamente en la participación y el rendimiento escolar, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje no puede desligarse del bienestar emocional. En este mismo orden de ideas Blanco y Cusato (2004), advierten que las desigualdades educativas no solo se manifiestan en los resultados académicos, sino también en el acceso a oportunidades de desarrollo integral.

Es evidente que en el contexto rural el servicio educativo se limita a la impartición de contenido por parte de los docentes y al cumplimiento de una serie de compromisos administrativos que se deben rendir ante las autoridades escolares, esto consume el factor tiempo. También la ausencia de especialistas que generen la debida atención emocional en el departamento DECE reduce de manera significativa las posibilidades que los estudiantes puedan superar de forma profesional las carencias emocionales desarrolladas en los contextos familiares, sociales y escolar.

Desde una mirada crítica, estas problemáticas evidencian que la educación emocional en contextos rurales requiere no solo del compromiso docente, sino también de políticas públicas que garanticen apoyo psicológico, acompañamiento interinstitucional y formación continua, evitando que la responsabilidad recaiga exclusivamente en el profesorado.

El análisis del programa EduCardia permite identificarlo como una propuesta sólida desde el punto de vista teórico y metodológico, al integrar modelos contemporáneos de inteligencia emocional y aprendizaje socioemocional. Su enfoque multidimensional de las emociones coincide con los planteamientos de (Carvallo, 2022; Alvarez, 2020), al considerar componentes cognitivos, conductuales y neurofisiológicos en el desarrollo emocional.

2.2.4. Lecciones aprendidas:

Las lecciones aprendidas derivadas de esta sistematización se organizan en distintos ámbitos que se entrelazan y enriquecen la comprensión de la educación emocional en la ruralidad. Por una parte, ponen en evidencia cómo la experiencia vivida en la práctica impacta directamente en nuestra formación docente, transformando la manera en que observamos, interpretamos y acompañamos los procesos socioemocionales del estudiantado en aulas multigrado. Al mismo tiempo, permiten reflexionar críticamente sobre la formación que ofrece la universidad en torno a educación emocional y educación rural multigrado, identificando aportes, vacíos y necesidades de profundización. También revelan aprendizajes específicos sobre las particularidades de la escuela rural, sus dinámicas comunitarias y organizativas, y las condiciones materiales y simbólicas que configuran las problemáticas y posibilidades de intervención. Finalmente, muestran lo que ocurre cuando la educación emocional se pone en acción mediante una propuesta como EduCardia, evidenciando su potencial transformador en la vida cotidiana del aula, así como los límites y apoyos requeridos para garantizar su continuidad y sostenibilidad.

C1. Educación emocional en el contexto de la práctica.

En el contexto de la práctica, se evidencia que la educación emocional no puede quedar reducida a la intuición o a gestos espontáneos de cuidado, sino que requiere una formación docente específica que permita planificar y dar seguimiento a este trabajo dentro del aula. La experiencia mostró que las emociones de las y los estudiantes se relacionan estrechamente con su rendimiento, su asistencia y su comportamiento, de modo que reconocer, acoger y

trabajar sus estados emocionales resulta tan necesario como desarrollar los contenidos curriculares. Al mismo tiempo, la ruralidad introduce problemáticas socioemocionales propias, marcadas por la migración, la pobreza, la sobrecarga laboral infantil y las familias fragmentadas, que exigen respuestas pedagógicas contextualizadas y sensibles a la realidad comunitaria. En este escenario, el aula se revela como un espacio con potencial reparador, capaz de ofrecer seguridad y contención cuando se priorizan vínculos afectivos, la escucha activa y actividades que ayudan a niñas y niños a expresar, nombrar y elaborar lo que sienten.

C2. Programa de Educación Emocional EduCardia.

El programa EduCardia se consolidó como una propuesta de educación emocional con un sustento teórico sólido, apoyada en el modelo EmoSocio y el enfoque SAFE, que integra componentes cognitivos, conductuales y neurofisiológicos para comprender la complejidad de la experiencia emocional y su abordaje pedagógico. A partir de su aplicación se confirmará que todas las emociones cumplen una función y transmiten información relevante, de modo que trabajar el vocabulario emocional ayuda a que niñas y niños identifiquen con mayor precisión lo que sienten y lo regulen con más autonomía. Sus metodologías activas, basadas en el aprendizaje experiencial, los juegos, las dinámicas grupales, los murales y los medidores emocionales, favorecieron la participación, el disfrute y la interiorización de habilidades socioemocionales en la niñez rural. No obstante, aunque sus recursos de apoyo capacitaciones, repositorio de actividades y software de evaluación resultan potentes, su aprovechamiento pleno en la ruralidad requiere una mediación docente constante, adaptaciones culturales y la creación de alternativas offline que permitan enfrentar las limitaciones tecnológicas del contexto.

C3. Implementación del programa

El programa EduCardia se consolidó como una propuesta de educación emocional con sustento teórico sólido, apoyada en el modelo EmoSocio y el enfoque SAFE, que integra componentes cognitivos, conductuales y neurofisiológicos para abordar la complejidad de la experiencia emocional desde una perspectiva pedagógica. Su implementación permitió confirmar que todas las emociones son funcionales y portadoras de información significativa; por ello, el trabajo intencionado del vocabulario emocional favorece que niñas y niños identifiquen con mayor claridad lo que sienten y puedan regular con más autonomía. Las

metodologías activas que proponen, basadas en el aprendizaje experiencial, los juegos, las dinámicas grupales, los murales y los medidores emocionales, promovieron la participación, el disfrute y la interiorización de habilidades socioemocionales en la niñez rural. No obstante, aunque los recursos de apoyo, capacitaciones, repositorio de actividades y software de evaluación resultan potentes, su aprovechamiento pleno en contextos rurales exige una mediación docente cercana, adaptaciones culturales pertinentes y el diseño de alternativas offline que permitirán enfrentar las brechas de conectividad y acceso tecnológico.

III. Conclusiones

El objetivo de analizar la experiencia de aplicación de un proceso formativo para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de una escuela rural multigrado se cumplió en gran medida, pues fue posible reconstruir las condiciones del contexto, documentar la implementación del programa, recoger las voces de docentes y estudiantes, e identificar cambios concretos en la comprensión y manejo de las emociones, así como en la convivencia cotidiana. La reflexión crítica muestra que, aunque persisten límites estructurales (sobrecarga docente, falta de apoyo especializado, brecha tecnológica y riesgo de discontinuidad), la experiencia evidencia que la educación emocional puede sostenerse pedagógicamente si se integra a la planificación y se adapta a la realidad rural.

En la revisión de alternativas, se concluye que, frente a otras propuestas de educación emocional más generales o poco contextualizadas, EduCardia se presenta como una opción útil para la ruralidad, por su sólido sustento teórico, su enfoque experiencial, su flexibilidad metodológica y el hecho de ser de libre acceso, lo que reduce las barreras económicas para escuelas con recursos limitados. En la práctica, su aplicación permitió constatar fortalezas como: la facilidad para articularse con el currículo oficial, la variedad de actividades lúdicas y significativas, el impacto positivo en el reconocimiento y regulación de emociones, y la valoración muy alta por parte de docentes y estudiantes, quienes reportan mayor comprensión emocional, mejor clima de aula y motivación por participar.

Al mismo tiempo, el proceso dejó en evidencia debilidades o desafíos: la dependencia de la conectividad para aprovechar plenamente las herramientas digitales, la necesidad de tiempo adicional de preparación por parte del profesorado, y la falta de una política institucional

que garantice la continuidad más allá de las prácticas preprofesionales. Aun así, la experiencia muestra que estas dificultades pueden mitigarse mediante adaptaciones (descarga previa de materiales, selección de actividades sin internet, ajustes de lenguaje y recursos), lo que confirma que EduCardia es viable y relevante en la ruralidad siempre que existe compromiso docente y algún nivel de apoyo institucional.

IV. Recomendaciones

Fortalecer la institucionalización de la educación emocional en la escuela rural, incorporándose explícitamente en la planificación anual, en las jornadas pedagógicas y en el Proyecto Educativo Institucional, de modo que no dependa solo de iniciativas externas o de prácticas puntuales.

Implementar procesos de formación continua para docentes en educación emocional y en el uso contextualizado de programas como EduCardia, priorizando el desarrollo de competencias para la observación, mediación emocional y diseño de actividades socioemocionales adaptadas al aula multigrado.

Desarrollar estrategias híbridas que combinen los recursos digitales de EduCardia (software, repositorios, instrumentos) con materiales impresos, dinámicas lúdicas y herramientas de bajo costo, considerando las limitaciones de conectividad y acceso a dispositivos en la ruralidad.

Articular la escuela con redes interinstitucionales (centro de salud, DECE, organizaciones comunitarias y universidades) que puedan brindar apoyo psicológico, acompañamiento socioemocional y seguimiento especializado a los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad.

Promover espacios sistemáticos de trabajo con familias (talleres, escuelas para padres, encuentros comunitarios) orientados a sensibilizar sobre la importancia de las habilidades socioemocionales y fortalecer prácticas de crianza más dialogantes y afectivas.

Fomentar procesos de sistematización y reflexión docente permanentes sobre las experiencias en educación emocional, de modo que los aprendizajes obtenidos se traducen en

ajustes curriculares, innovaciones pedagógicas y nuevas investigaciones en otras escuelas rurales.

Referencias

Acurio, M. y Toasa, M. (2023). Estrategias socioafectivas y el rol docente. *Universidad técnica de Cotopaxi*. https://repositorio.utc.edu.ec/items/5470a370-5533-4ec0-9f5d-c106c24f7dd1

Alvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11*(20). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023

Aranda, M., Coronel, M., Llussà, A., Morente, A., y Alzina, R. (2023). Vocabulario emocional de alumnos de educación primaria. *CES Psicología, 16*(2), 163-175. https://doi.org/10.21615/cesp.6240

Arias, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 31*(22), 9-28. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9489470

Bautista, I. y Gómez, O. (2025). La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS. Estudio de casos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (47), 31-46. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.02

Blanco, R. y Cusato, S. (2004). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. Escuelas de calidad en condiciones de pobreza.* UNESCO.

Carvallo, M. (2022). *Desde adentro hacia afuera: una nueva forma de educar.* ANEP. http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2261

Constitución de la República del Ecuador. (2013). *Constitución de la República del Ecuador.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/TRANSP-NORMAS_CONSTITUCIONALES.pdf

Convive. (2025). *Educación emocional, salud mental y comunidad en entornos rurales*. Convive. Fundación Cepaim: https://www.cepaim.org/educacion-emocional-salud-mental-y-comunidad-en-entornos-rurales

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). El impacto de mejorar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes: un metaanálisis de intervenciones universales en la escuela. *SRCD, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Erazo, F., Maigua, D., Arellano, L., Rodríguez, E., y Guevara, J. (2025). La importancia de la educación emocional y su impacto en el rendimiento académico de los adolescentes. *ARANDU UTIC, 12*(2), 2622-2635. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1094

Espíndola, E., Milosavljevic, V., Murden, A., y Sunkel, G. (2017). Medición multidimensional de la pobreza infantil: una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. https://hdl.handle.net/11362/41214

Fe y Alegría. (2026). *Equipos de trabajo para la Transformación Social*. https://www.feyalegria.org/

Fotopoulou, E., López, E., y Mavraidi, E. (2025). EduCardia: Una metodología moderna basada en tecnología para la evaluación y mejora de las competencias socioemocionales de los estudiantes en escuelas primarias y secundarias. *IEEE, 1*(1), 99. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2025.3529120

GAD Parroquial Pindilig. (2023-2027). *GAD Parroquial Pindilig*. https://pindilig.gob.ec/

Gobierno Regional San Martin. (s.f.). *Dirección Regional de Comercio Exterior y Turismo - San Martín*. https://www.gob.pe/regionsanmartin-dircetur

Guzhñay, H. (2025). Ser docente, la transición de lo tradicional a lo humano (Master's thesis, Universidad del Azuay). *Universidad de Azuay*. https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15594

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana. https://www.uca.ac.cr/wp-ontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Immordino, M. y Damasio, A. (2007). Sentimos, luego aprendemos: La relevancia de la neurociencia afectiva y social para la educación. *1*(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.xIdentificador de objeto digital (DOI)

Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles.* Cinde. https://n9.cl/z9kgb

Labelle, B. (2024). Resultados positivos de un programa de aprendizaje socioemocional. *Alpha Education & Consorcio del proyecto EduCardia, 27*, 1-7. https://doi.org/10.1007/s40688-019-00263-y?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Lopezosa, C., Codina, L., y Freixa, P. (2022). ATLAS. Ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz. *DigiDoc*, 1-30. https://repositori.upf.edu/server/api/core/bitstreams/140b8a65-a434-47b1-be62-aec590e2029f/content

Martinic, S. (1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina*. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0748/6_CEA_OBJ.pdf

Mercado, C. y Adarme, X. (2016). Una aproximación a la pobreza desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen. *Universidad de los Andes* (99-149). https://www.redalyc.org/journal/555/55548904005/html/

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

Ministerio de Educación. (2025). *Promoción de la salud mental: espacios de diálogo y prevención en instituciones educativas*. El Nuevo Ecuador: https://educacion.gob.ec/promocion-de-la-salud-mental-espacios-de-dialogo-y-prevencion-en-instituciones-educativas/

Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa.* Narcea ediciones. https://n9.cl/j42ym

Moschen, J. (2005). *Innovación educativa.* Editorial Bonum. https://doi.org/https://n9.cl/2905r

Mosquera, V. (2025). Educación socioemocional rural: una propuesta de aprendizaje multimodal con estudiantes de quinto grado. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa, 2*(4), 61-66. https://doi.org/10.70625/rlce/305

Muñoz, V. (2024). *Educación rural Entre el olvido y la reivindicación.* Turba Comunicación. https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2024/09/Educacion-rural-informe-rojo-2024-1.pdf

Muñoz, X., Torres, J., Verdejo, K., Ramírez, J., y Ortega, D. (2024). Salud mental: la importancia en el proceso de aprendizaje para el desarrollo integral: estudio de caso en la Escuela Rural de Barreales de la comuna de Santa Cruz. *Universidad San Sebastian*. https://repositorio.uss.cl/handle/uss/19510

Oluwole, I., y Chijioke, C. (2024). Pobreza estructural en Nigeria: exploración del nexo político-administrativo entre las élites Renacimiento africano. *African Renaissance, 21*(1), 381-402. https://doi.org/10.31920/2516-5305/2024/21n1a19

Orjuela, A. y Rodríguez, J. (2025). Desafíos y oportunidades para la educación restaurativa en comunidades rurales. *Universidad Pedagógica Nacional*. http://hdl.handle.net/20.500.12209/21216

Ortega, J. (2020). El conocimiento tecnológico pedagógico de contenido (TPCK): un análisis a partir de la relación e integración entre el componente tecnológico y conocimiento pedagógico de contenido. (47), 1-17. https://doi.org/10.17227/ted.num47-11339

Pellicer, I., Vivas, E., y Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *Scielo, 36*(116), 119-139. https://doi.org/10.4067/S0250-71612013000100005

Peralta, M. y Salas, K. (2023). Programa de juegos para desarrollar las emociones básicas en niños de cinco años Chiclayo- 2021. *Universidad Nacional Pedro ruiz Gallo*. https://hdl.handle.net/20.500.12893/12880

Retegui, L. (2020). La observación participante en una redacción: Un caso de estudio. La trama de la comunicación. *Universidad Nacional de Quilmes, 24*(2), 103-119. https://www.scielo.org.ar/pdf/trama/v24n2/v24n2a06.pdf

Reyes, J. (2026). Actualidad y perspectivas futuras para la mejora de la calidad educativa rural. *Revista Neuronum: Difundiendo el conocimiento, 12*(01). https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/628/707

Ríos, A. y Rey, P. (2022). Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic. *Revista Peruana De Investigación Educativa, 14*(17). https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.418

Rodríguez, A. (2025). Educación de Competencias Emocionales para la Construcción de una Cultura de Paz. *Revista Docentes 2.0, 18*(1). https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.618

Segovia, S., Fuster, D., y Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare, 24*(2), 411-436. https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20

Talavera, E. y Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(5), 82-95. Hhttp://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art5.pdf

Torres, J. (2024). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico: Una revisión sistemática de estudios contemporáneos. *Ciencia Y Educación*, 422-443. https://doi.org/10.5281/zenodo.14232805

Unesco. (2016). *Educación para transformar vidas: metas, opciones de estrategia e indicadores*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245278

UNICEF. (2020). *Acceso y Equidad en la Educación de la Primera Infancia*. https://www.unicef.org/lac/media/11046/file/Acceso-Equidad-Educacion-Primera-Infancia.pdf

Uñate, A. (2020). El saber de la experiencia de una educadora infantil en la escuela rural. *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/12811

Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación. *Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación*, 1.57. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559

Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (p. 66). Barcelona: crítica.* Critica. https://n9.cl/lpoc5

Walker, J. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques, 34*(2), 1-89. https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058

Anexos

Instrumentos de Recolección De Datos

Guía de entrevista para estudiantes #1

Objetivo: Obtener información cualitativa sobre las habilidades socioemocionales de los estudiantes del subnivel medio, a través de la observación y el diálogo reflexivo. Introducción

Hola _____ gracias por venir a conversar conmigo. Quiero conocerte mejor y saber cómo te sientes en la escuela y con tus compañeros. No es un examen, solo quiero escuchar lo que tú piensas. ¿Está bien? Puedes contestar con confianza, no hay respuestas buenas o malas

Preguntas iniciales:

- ¿Cómo te gusta que te llamen?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer cuando no estás en la escuela?

Autoconciencia

1. ¿Cómo eres tú? Por ejemplo, ¿eres alegre, tranquilo, aventurero...?
2. ¿Qué cosas te hacen sentir bien?
3. ¿Qué cosas sabes hacer?
4. Cuando algo no te sale como esperabas, ¿qué pasa contigo?
5. Cuando haces algo, ¿cómo te das cuenta si hizo sentir bien o mal a otra persona?

Regulación Emocional

0. ¿Alguna vez has podido cambiar o controlar cómo te sentiste?
0. Cuéntame sobre alguna vez que te enojaste. ¿Qué pasó después?
0. Cuando alguien te molesta, ¿qué haces?
0. Después de una discusión o pelea, ¿cómo te sientes? ¿Qué haces para sentirte mejor?
0. Cuando algo te molesta en la escuela, ¿puedes seguir haciendo tus tareas?

Empatía

0. ¿Qué sientes cuando alguien llora?
0. ¿Cómo sabes si un compañero se siente bien o mal?
0. ¿Alguna vez un compañero necesitó algo, pero no lo dijo con palabras? ¿Cómo te diste cuenta?
0. Cuando alguien está triste o molesto, ¿qué haces?
0. ¿Alguna vez cuando el profesor Miguelito regañó a un compañero, ¿cómo te hizo sentir?
0. ¿Qué haces cuando ves a alguien solo?

Asertividad

0. Si alguien te pide hacer algo que no quieres, ¿qué haces? ¿Es fácil o difícil decir que no?
0. Cuando estás en clase, ¿hablas o prefieres quedarte callado/a? ¿Por qué?
0. Cuando tú quieres una cosa y tu compañero quiere otra diferente, ¿qué haces?
0. Cuéntame sobre alguna vez que necesitaste ayuda. ¿Qué hiciste?

Relaciones

0. Nombra un amigo. ¿Por qué esa persona es tu amigo?

0. ¿Cómo es para ti trabajar o jugar con tus compañeros? ¿te gusta trabajar con tus compañeros?
0. Cuando llegó Junior el año anterior, ¿qué hiciste para conocerlo mejor?
0. ¿Alguna vez has tenido un problema con un/a amigo/a? Cuéntame qué pasó y cómo quedaron después.
0. ¿Con todos los compañeros de tu clase te llevas igual? Cuéntame.

Trabajo en Equipo

0. Cuando trabajas con compañeros en un grupo, ¿qué tienen que hacer juntos? ¿Todos hacen lo mismo?
0. ¿Prefieres trabajar solo/a o con tus compañeros? ¿Por qué?
0. Cuéntame cómo es cuando trabajas en grupo. ¿Qué haces tú? ¿Qué hacen los demás?
0. Cuando el grupo termina un trabajo, ¿todos se sienten contentos? ¿O algunos se sienten diferentes? Cuéntame.

Guía de entrevista para estudiantes #2

Experiencia general con educación emocional

1. ¿Antes de estas actividades, habían hablado en la escuela sobre las emociones? ¿Cómo se sentían al hablar de ellas?
2. ¿Qué fue lo que más te gustó de las actividades que hicimos?
3. ¿Hubo algo que no entendiste bien o que les pareció difícil?
4. ¿Cómo te sentiste cuando hablamos sobre las emociones?, ¿Cómo te sentiste cuando realizamos las actividades en grupos?

Sobre Educardia (pedagógica - pertinencia)

0. ¿Las actividades te ayudaron a entender mejor sus emociones? ¿Por qué sí o por qué no?
0. ¿Las actividades fueron fáciles o difíciles de entender? ¿Por qué?
0. ¿Los materiales que usamos (videos, fichas, juegos) te ayudaron a aprender? ¿Cuál te gustó más?
0. ¿La profe Jess y la profe Angela explicaban de manera que tú entendías?
0. ¿Pudiste hacer las actividades en el tiempo que teníamos?

Interés y motivación

0. ¿Te gustaría seguir realizando ese tipo de actividades? ¿Por qué?
0. ¿Qué emoción nueva conociste? ¿Para qué crees que sirve conocerla?
0. Si pudieras cambiar algo de las actividades para que fuera mejor para ustedes, ¿qué cambiarías?

Guía de entrevista para docentes # 3

Objetivo: Obtener la opinión y valoración de los docentes sobre el programa EduCardia, analizando su pertinencia pedagógica, su relación con las políticas educativas nacionales y su posible aplicación en contextos rurales ecuatorianos.

Preguntas:

1. ¿Qué entiende usted por habilidades socioemocionales y cómo las considera dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?
2. ¿Cómo promueve el Ministerio de Educación el desarrollo de estas habilidades en las escuelas rurales?
3. ¿Considera que el programa EduCardia se alinea con las políticas y estrategias que promueve el Ministerio de Educación respecto a la educación emocional?

4. ¿Considera que los objetivos y metas del programa EduCardia son claros y alcanzables dentro de la planificación curricular de su institución?
5. ¿Cómo valora los objetivos, la metodología y la propuesta general de EduCardia para fortalecer las HSE?
6. ¿Qué condiciones pedagógicas, institucionales y técnicas serían necesarias para implementar EduCardia de manera sostenida en su escuela?
7. ¿Qué mejoras, adaptaciones o ajustes haría al programa (en contenidos, metodología y recursos) para que responda mejor a su realidad rural?
8. ¿Cómo valora la propuesta de EduCardia para fortalecer las habilidades socioemocionales?
9. ¿Los contenidos, recursos y situaciones del programa conectan con la realidad de sus estudiantes rurales? ¿Qué aspectos son más pertinentes?
10. ¿Qué estrategias metodológicas cree que deberían acompañar su aplicación?
11. ¿Cómo valora la claridad y aplicabilidad de la metodología que propone EduCardia?
12. ¿Los recursos y/o situaciones que presenta el programa conectan con la realidad de sus estudiantes?
13. ¿Qué materiales o recursos adicionales considera necesarios para complementarlo?
14. ¿Qué características debe tener un buen programa de educación emocional para escuelas rurales?
15. ¿Qué impacto cree que tendría EduCardia en la convivencia escolar y el bienestar emocional?
16. ¿Si tuviera que aplicar un programa como EduCardia por su cuenta? ¿Qué apoyos necesitaría para hacerlo?
17. ¿Cómo valora la claridad y aplicabilidad de la metodología que propone EduCardia?

18. Si otra escuela rural le pidiera su opinión sobre EduCardia, ¿qué aspectos recomendaría y qué advertencias haría?

19. ¿Cómo percibe el hecho de que EduCardia sea un programa desarrollado externamente (fuera del contexto rural ecuatoriano)? ¿Qué ventajas y limitaciones observa en ello?

20. Si tuviera que desarrollar la educación emocional en su escuela, ¿preferiría usar EduCardia, otra estrategia, o una combinación? ¿Por qué?