# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

**Guía de aprendizaje para contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años**


Autor:

Criollo Matailo Miriam Adriana

Autora:

Garzón Montalvo Lorena Elizabeth

Autora:

Rivera Calderón Gabriela Johana



**Azogues - Ecuador**

**Septiembre, 2025**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

## Trabajo de Titulación

**Modalidad**

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular


Autora:

Criollo Matailo Miriam Adriana

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:

Garzón Montalvo Lorena Elizabeth

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autora:

Rivera Calderón Gabriela Rivera

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

| | |
|---|---|
| **Docente Tutora** | Rosa del Consuelo Llanos Verdezoto |
| **CÓDIGO ORCID** | **0009-0008-1900-1018** |

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

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

## AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

En primer lugar, dedico este trabajo a Dios, quien es dueño de mi ser, por haberme dotado de vida e inteligencia, y por abrir cada una de las puertas necesarias para que pudiera transitar este camino de aprendizajes y culminarlo con éxito. Gracias por poner en mi camino a las personas justas en los momentos precisos. A mi esposo Reinerio, mis hijos Caeli, Samuel y Hanna, mi madre María y mis queridas amigas quienes han sido mi sostén en los días difíciles, mi impulso cuando flaqueé, y mi alegría en cada logro. Su amor, palabras y compañía me dieron fuerza para seguir adelante cuando más lo necesite.

***Criollo Matailo Miriam Adriana***

Esta tesis va dedicada con mucho amor a mis ángeles, mi abuelita Elena, quien desde el cielo sigue siendo mi guía. Gracias, abuelita, por tu amor incondicional que aún siento en cada latido de mi corazón, por enseñarme con tu ejemplo que los sueños se cumplen con esfuerzo y dedicación constante, por ser ahora esa luz celestial que ilumina mis momentos más oscuros. tu presencia vive eternamente en cada logro que alcance.

A mi tío Oscar, gracias por convertirse en esa figura paterna que me brindó protección, sabiduría y comprensión. Su amor tan especial, único e irreemplazable, marcó mi vida de manera profunda.

A mi madre Tania, por ser mi apoyo incondicional en cada paso; gracias, madre, por tu amor que trasciende cualquier obstáculo y por los sacrificios silenciosos que hiciste para que pudiera llegar hasta aquí.

A mis hermanas, mis compañeras de vida: Cris, por todo tu cariño, por ser esa voz de aliento que siempre necesité escuchar; y a mi hermana Kate, por ser mi confidente, mi apoyo emocional y por siempre creer en mí aún en mis momentos de mayor incertidumbre. Sin ti nada tendría sentido; tu amor hacia mí, tus palabras de fortaleza y tu fe en mis sueños fueron mi aliento en todo momento.

A mis sobrinos Mateo y Sebastián porque con sus sonrisas y su energía contagiosa son mi motivación constante para ser mejor persona y profesional.

A mi querida amiga Gaby, por toda su dedicación, su paciencia por compartir conmigo tanto los momentos de estrés como las pequeñas victorias de este proceso. Finalmente, a mi Canela, mi compañera fiel de

cuatro patas, por estar a mi lado durante las largas noches, por recordarme con su presencia que los momentos simples también son valiosos.

***Garzón Montalvo Lorena Elizabeth***

Hoy, al cumplir esta meta, mi corazón se desborda de gratitud y mi alma se conmueve al recordar cada paso de este camino. Dedico este logro con el más profundo de los afectos.

En primer lugar, a Dios, mi eterno refugio. Si he logrado llegar hasta aquí, ha sido por su gracia. Sus bendiciones fueron el aliento que me mantuvo en pie en los días más agotadores y su luz, el único faro en la oscuridad de la duda. Mi vida entera es testigo de sus bondades.

A mi hija, que me proporciona el refugio y el amor necesarios, logrando ambos en diversos grados, y por infinitas razones más... por darme su amor sin importar las horas que pasé ignorándola. Eres mi roca y mi motivación, tu paciencia y la dulce sonrisa que pones en tu rostro sin importar lo cansada que estés.

A mis padres, cuyo amor ilimitado, sacrificios silenciosos y apoyo inquebrantable fueron como una llama de vela que ha iluminado lentamente mi camino.

A mis hermanas: su certeza sobre mis capacidades fue un bálsamo para mi espíritu. Jamás dudaron, y ese voto de confianza es un regalo que atesoraré por siempre. Este logro no es mío; es nuestro, y se los entrego con todo mi cariño.

En esta etapa universitaria, agradezco a mi compañera Miry por su amistad sincera y el apoyo constante que compartimos en el día a día.

Pero mi gratitud más íntima y profunda se dirige a mi amiga y compañera, Lore. Usted fue mi ángel guardián en la tierra, la persona que me sostuvo cuando mis fuerzas se agotaron por completo. Su apoyo trascendió la amistad, convirtiéndose en el pilar que evitó mi derrumbe. Y con una emoción que me desborda, agradezco a su maravillosa familia, quienes con su nobleza me abrieron sus puertas y su corazón, ofreciéndome un hogar y un cariño incondicional. Su generosidad fue una bendición que me salvó; su amor y fe en mí son un regalo sagrado que llevaré por siempre en mi corazón.

***Rivera Calderón Gabriela Johana***

**RESUMEN**

El presente trabajo aborda la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales en el ámbito educativo, destacando su papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes y en la construcción de ambientes escolares saludables, participativos y empáticos. La investigación se centra en la implementación de una guía pedagógica diseñada para promover la educación socioemocional en el aula, con el propósito de favorecer habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma responsable de decisiones y las relaciones interpersonales positivas. El objetivo principal consistió en valorar la pertinencia y efectividad de dicha guía a través de su aplicación en contextos escolares reales. La metodología utilizada responde a un enfoque cualitativo con diseño descriptivo, basado en la observación directa, la aplicación de actividades didácticas y el análisis de evidencias documentales. Este enfoque permitió identificar los cambios en el comportamiento emocional y social de los estudiantes, así como la percepción docente respecto a la utilidad de la propuesta. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la expresión emocional, la convivencia y la colaboración entre pares, además de una mayor disposición hacia el aprendizaje autorreflexivo. Asimismo, los docentes reconocieron la guía como un recurso eficaz para integrar la dimensión emocional en el proceso formativo. En conclusión, la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional contribuye no solo al fortalecimiento de las habilidades emocionales de los estudiantes, sino también al bienestar integral y a la calidad del proceso educativo en su conjunto.

**PALABRAS CLAVES:** Competencias socioemocionales. Educación emocional. Guía de aprendizaje. Estudiantes.

**ABSTRACT**

This study addresses the importance of strengthening socio-emotional competencies within the educational context, emphasizing their fundamental role in the holistic development of students and in the creation of healthy, participatory, and empathetic school environments. The research focuses on the implementation of a pedagogical guide designed to promote socio-emotional education in the classroom, with the purpose of fostering skills such as self-awareness, self-regulation, empathy, responsible decision-making, and positive interpersonal relationships. The main objective was to assess the relevance and effectiveness of this guide through its application in real school settings. The methodology adopted corresponds to a qualitative approach with a descriptive design, based on direct observation, the application of didactic activities, and the analysis of documentary evidence. This approach made it possible to identify changes in students' emotional and social behavior, as well as teachers' perceptions regarding the usefulness of the proposed guide. The results showed a significant improvement in emotional expression, coexistence, and peer collaboration, in addition to a greater disposition toward self-reflective learning. Likewise, teachers recognized the guide as an effective resource for integrating the emotional dimension into the educational process. In conclusion, the implementation of pedagogical strategies oriented toward socio-emotional development contributes not only to the strengthening of students' emotional skills but also to their overall well-being and the improvement of the quality of the educational process as a whole.

**KEYWORDS:** Socio-emotional skills. Emotional education. Learning guide. Students.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

# ÍNDICE

Índice


CAPÍTULO I: Introducción ..... 12

Línea de investigación ..... 14

Modalidad de Trabajo de Integración Curricular ..... 15

Planteamiento del Problema ..... 15

Objetivos de la investigación ..... 21

Objetivo General: ..... 21

Objetivos Específicos: ..... 21

Justificación ..... 21

CAPÍTULO II: Marco Teórico ..... 22

Antecedentes Internacionales ..... 22

Antecedentes Nacionales ..... 26

Devenir histórico de la Educación Emocional ..... 29

Teorías de Aprendizaje ..... 31

Concepto de Competencias Socioemocionales ..... 33

Tabla 1 ..... 34

CAPÍTULO III: Metodología ..... 37

Paradigma Sociocrítico ..... 38

Enfoque Cualitativo – Alcance Descriptivo ..... 38

Participantes y contexto de la investigación ..... 39

Método de investigación: Investigación-Acción ..... 39

Fase 1: Diagnóstico y planificación ..... 40

Fase 2: Acción o implementación ..... 40

Fase 3: Observación ..... 41

Fase 4: Reflexión y rediseño ..... 41

Técnicas e instrumentos ..... 41

Tabla 2 ..... 42

Observación Participante ..... 43

Entrevista Semiestructurada ..... 43

Grupo Focal ..... 44
Guía de Observación ..... 44
Guía de la Entrevista ..... 45
Guía del Grupo Focal ..... 46
Análisis de datos mediante Modelo de Bisquerra Alzina ..... 46
Tabla 3 ..... 49
Principios éticos ..... 51
CAPÍTULO IV: Propuesta: Guía para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Estudiantes de 9 a 10 años ..... 51
Introducción y justificación ..... 51
Identificación del problema ..... 52
Justificación ..... 53
Objetivo general de la propuesta ..... 54
Fundamentación Pedagógica, didáctica y curricular ..... 54
Fundamentación Pedagógica ..... 54
Fundamentación Didáctica ..... 55
Fundamentación Curricular ..... 55
Rol del docente en el desarrollo de competencias socioemocionales ..... 56
Rol del estudiante en el proceso de desarrollo ..... 56
Descripción de la propuesta ..... 57
Estructura y Organización ..... 59
Tabla 4 ..... 60
Evaluación ..... 61
CAPÍTULO V: Resultados ..... 62
La experiencia emocional en el aula desde el diálogo con los estudiantes ..... 62
Tabla 5 ..... 63
Figura 4 ..... 67
El acompañamiento docente como promotor para desarrollar competencias socioemocionales ..... 71
Evidencias del desarrollo socioemocional en estudiantes y su implicación pedagógica ..... 72
Una guía de aprendizaje como implementación pedagógica para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años ..... 74

Tabla 6 ..... 74
Tabla 7 ..... 76
Tabla 8 ..... 78
Tabla 9 ..... 81
Tabla 10 ..... 83
Tabla 11 ..... 86
Tabla 12 ..... 89
Tabla 13 ..... 91
Tabla 14 ..... 94
Tabla 15 ..... 97
Cambios observables en el proceso ..... 99
CAPÍTULO VI: Conclusiones ..... 102
CAPÍTULO VII: Recomendaciones ..... 103
Anexos ..... 113
Anexo 1 ..... 113
Diario de Campo: Semana 2 ..... 113
Anexo 2 ..... 119
Guía de observación socioemocional 2 ..... 119
Anexo 3 ..... 133
Consentimientos de los estudiantes ..... 133
Anexo 4 ..... 134
Tabulación ..... 134
Anexo 5 ..... 134
Entrevista Estudiantes ..... 134
Anexo 6 ..... 137
Entrevista Docente ..... 137
Anexo 7 ..... 140
Guías de observación para las actividades propuestas ..... 140
Anexo 8 ..... 141
Guía de la entrevista – estudiantes ..... 141

Anexo 9 ..... 141
Guía de la entrevista – docente ..... 141
Anexo 10 ..... 141
Guía del grupo focal – estudiantes ..... 141
Anexo 11 ..... 141
Categorización de las variables ..... 141
Anexo 12 ..... 141
Análisis documental ..... 141

## CAPÍTULO I: Introducción

Hoy en día, los seres humanos nos vemos expuestos a diversos desafíos que influyen directamente en nuestro estado emocional; por ejemplo, presión social, pérdida de seres queridos, enfermedades, cambios inesperados, conflictos interpersonales, etc. Es así que, ante la falta de herramientas adecuadas para afrontar estas realidades, se originan estados emocionales como: miedo, frustración, incertidumbre, ansiedad, depresión y demás situaciones internas, que al no saber gestionarlos afecta significativamente las relaciones inter e intrapersonales. Por su parte, Bisquerra Alzina (2003) menciona que entre las principales razones de malestar se encuentran las emociones como: miedo, estrés y ansiedad, que afectan a la mayoría de las personas; por ello, tomar conciencia de las mismas y regularlas previene trastornos emocionales y mejora el bienestar emocional. La carencia emocional limita la capacidad para afrontar desafíos cotidianos, genera comportamientos impulsivos, aislamiento, autoestima baja e incapacidad para construir relaciones saludables y a largo plazo, crea adultos desconectados emocionalmente, poco o nada empáticos e intolerantes a la frustración, lo que impacta el bienestar emocional y social.

Desde esta perspectiva, educar desde las emociones a una edad temprana es una necesidad urgente. Autores como Bisquerra Alzina (2012) y Mayer, Salovey y Caruso (2004) están de acuerdo en que la toma de conciencia y la regulación de las emociones previene trastornos escolares y promueven el bienestar integral de los estudiantes, lo que enriquece el proceso cognitivo. Por su parte, la neurociencia, y desde la perspectiva de: Rotger (2018), Bueno (2019) y Damasio (1999), demuestran que existe una relación importante entre memoria, emoción y aprendizaje, lo que reafirma la necesidad de trabajar la dimensión emocional dentro del aula, de tal manera que los estudiantes estén predispuestos emocionalmente para aprender de manera voluntaria; esto facilitará el acceso a las funciones ejecutivas indispensables para el proceso de aprendizaje. De igual manera, Ekman (2003) expresa la presencia de seis emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa, que se expresan en el rostro y que poseen funciones adaptativas. Del mismo modo, la teoría histórico-cultural de Vigotsky (2004) sitúa el afecto en estrecha relación con el lenguaje, la conciencia y la interacción social, procesos que inciden directamente en el desarrollo cognitivo. Complementariamente, la teoría bioecológica de Bronfenbrenner (Tejada, Betancur y Rodríguez, 2020) permite comprender cómo los sistemas ecológicos que rodean al niño —familia, escuela, comunidad— influyen en su desarrollo emocional. Estas perspectivas teóricas convergen en el modelo de

Aprendizaje Socioemocional (SEL) propuesto por CASEL, que facilita la implementación de estrategias pedagógicas para fomentar competencias como la empatía, la autorregulación y la convivencia.

En consonancia con esta visión, el marco legal ecuatoriano también respalda este enfoque. Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI):

> La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI], 2021, art. 27).

Esta disposición no legitima la inclusión de la educación emocional como un complemento, sino que la posiciona como eje vertebral del sistema educativo.

Dada la relevancia del tema, la presente investigación se desarrolla en una unidad educativa de la ciudad de Cuenca, específicamente en el quinto año de Educación General Básica (EGB). Su objetivo consiste en analizar cómo se desarrolla la educación emocional en el contexto áulico y, conjuntamente, cómo se implementan las inserciones curriculares planteadas por el Ministerio de Educación (MinEduc, 2024, para fusionar el aprendizaje emocional con el intelectual. Por consiguiente, se utilizan la observación participante, entrevistas a docentes y estudiantes.

En base a los hallazgos, se pudo evidenciar la necesidad de incorporar estrategias orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales dentro del aula, ya que la mayoría de estudiantes carecen de conocimientos que les permita comprender y regular sus emociones, así como relacionarse de manera empática con sus compañeros, aceptar comentarios, trabajar en equipo y resolver conflictos de manera efectiva. De igual manera, es necesario crear espacios destinados únicamente al aprendizaje emocional dentro del horario escolar, puesto que, al trabajar este tipo de contenidos de manera transversal, se fragmentan los contenidos, perdiendo profundidad, lo que resulta inadecuado. Marcos et al. (2023), por su parte, mencionan que las competencias socioemocionales contribuyen de manera significativa al desarrollo integral por lo que no debe estar reducido a sesiones ocasionales, por lo que es preciso crear programas con espacios específicos para el desarrollo de estas competencias.

Ahora bien, en base a lo anterior se plantea una guía de aprendizaje para trabajar el desarrollo de las competencias socioemocionales de manera estructurada, clara, coherente y adaptada al entorno del contexto áulico. Aquí es preciso mencionar a Pinos y Urías (2020), quienes se refieren a la guía de aprendizaje como un instrumento pedagógico estructurado con propósitos formativos en el que se integran actividades progresivas vinculadas al entorno. Es así que esta guía integra la teoría con la práctica mediante propuestas que combinan lo narrativo, lo simbólico y lo reflexivo para promover el desarrollo emocional en estudiantes de 9 a 10 años, lo que conlleva a mejorar la convivencia escolar y generar climas de aprendizaje que potencien el aprendizaje.

Ahora bien, la presente investigación tiene como objetivo principal implementar una guía de aprendizaje para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años, por lo que se basa en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, debido a que brinda una comprensión más precisa de las interacciones emocionales que se desarrollan dentro del aula desde la mirada de los participantes. En cuanto a las técnicas empleadas, están la observación participante y las entrevistas semi estructuradas realizadas a estudiantes y docentes, las cuales fueron elegidas debido a su particularidad para proporcionar información relevante en la que se visualiza la relación entre lo afectivo, lo relacional y lo simbólico. De la misma manera, la metodología utilizada es coherente con el enfoque de la propuesta, porque se centra en la construcción del conocimiento de carácter ético y contextualizado.

Llegado a este punto, cabe señalar que este trabajo de investigación está organizado en siete capítulos: primer capítulo, introducción; segundo capítulo, marco teórico; tercer capítulo, metodología; cuarto capítulo, Propuesta: Guía para contribuir al desarrollo de Competencias Socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años; quinto capítulo, resultados; sexto capítulo, conclusiones y séptimo capítulo, recomendaciones.

**Línea de investigación**

Este estudio se sitúa en la línea de la formación integral y el desarrollo profesional docente; se entiende que la calidad de la educación depende de la formación permanente de los docentes y de su capacidad para fomentar el desarrollo personal y académico de los estudiantes. La orientación interdisciplinaria entre pedagogía, psicología y neurociencia puede dar lugar a una práctica educativa que establezca una educación orientada a la diversidad y promueva el desarrollo integral de los estudiantes, basado en dimensiones emocionales, cognitivas y sociales. Además, el desarrollo continuo del conocimiento y el rediseño curricular generan espacios y contextos de aprendizaje predecibles, pero adaptables, que apoyan el desarrollo de habilidades y competencias para la vida. De manera similar, según la línea de

investigación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2025) “la diversidad y la demanda académica son fuerzas que rodean el desarrollo del proceso de investigación que busca generar conocimiento pedagógico y educativo”.

**Modalidad de Trabajo de Integración Curricular**

De igual manera, la modalidad de Proyecto de Investigación Educativo en la UNAE da lugar a que los estudiantes sean capaces de realizar estudios minuciosos que abarquen las necesidades educativas existentes dentro de los diferentes contextos, a la vez que presentan soluciones innovadoras fundamentadas en la teoría y la práctica. Es así como el conocimiento que se obtiene es el resultado de la vinculación de métodos científicos, análisis y reflexión de datos derivados de la práctica educativa en contraste con la teoría. Entre los temas que pueden explorar los proyectos se encuentran estrategias o metodologías didácticas, inclusión educativa, TIC aplicadas al proceso educativo. Por otra parte, los estudiantes, además enriquecer su conocimiento, tienen la posibilidad de abordar en su investigación necesidades actuales dentro del contexto educativo, lo que resulta favorable para contribuir al desarrollo de la escuela y la sociedad.

**Planteamiento del Problema**

La educación emocional es fundamental para el bienestar personal y social, debido a que promueve el desarrollo integral del individuo y a la vez previene problemas emocionales. Es por ello que resulta vital que se aborde este tipo de educación en el ámbito escolar desde edades tempranas. A este propósito, la educación emocional es un proceso preventivo mediante el cual se desarrollan competencias emocionales, las cuales ayudan a afrontar mejor los retos de la vida en los diferentes contextos en los que se desenvuelve cada persona (Bisquerra Alzina, 2021). Es decir, que al orientar la educación tanto al desarrollo cognitivo como emocional se apoya a los estudiantes a enfrentar desafíos, resolver conflictos y construir entornos más colaborativos y respetuosos.

Por otra parte, el aprendizaje socioemocional (de ahora en adelante ASE) permite a las personas tomar decisiones acertadas a través de la práctica de habilidades, conocimientos y actitudes para mantener relaciones de apoyo, tomar decisiones responsables y solidarias, tanto para el desarrollo académico como para el bienestar emocional y social. La educación emocional y el ASE conforman una combinación perfecta para potenciar el desarrollo de los estudiantes. Es así que, mientras la educación emocional se enfoca en el qué y el porqué de las emociones, es decir, en su comprensión teórica, su función adaptativa y su dimensión ética, el ASE traduce esos principios en el cómo, desarrolla habilidades prácticas como la autoconciencia, la empatía, la toma de decisiones responsables y la gestión emocional en contextos reales como el aula, la

familia y la comunidad. Esta coyuntura permite que, el conocimiento emocional no se quede en la reflexión, sino que se convierta en acción transformadora. Como señala la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024) “las habilidades socioemocionales contribuyen al aprendizaje de los seres humanos inhibiendo o promoviendo ciertos comportamientos” (p. 12).

Aquí es preciso mencionar que las competencias socioemocionales son habilidades concretas que, sumadas al conocimiento y a los valores, permiten mejorar la convivencia y el bienestar. Es así que la educación emocional, el ASE y las competencias socioemocionales están estrechamente ligadas, siendo estas últimas el resultado del proceso de educación y aprendizaje socioemocional. Diversas investigaciones, han trabajado la importancia de este tipo de aprendizaje (Sotomayor y Leiva, 2023; Milicic, Alcalay, Berger y Álamos, 2013), quienes sostienen que es esencial desarrollar habilidades sociales y emocionales dentro del aula, debido a que repercuten en lo académico; por lo tanto, es necesaria la instrucción que se dé tanto a docentes como a estudiantes para acceder a ambientes de aprendizaje saludables que potencien el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Por otra parte, las competencias socioemocionales no adquiridas en los estudiantes conducen a que sus acciones sean producto del impulso y no de la reflexión, lo que impide que lleguen a comprender sus emociones y las de sus compañeros. Asimismo, carecen de la capacidad para identificar y expresar de manera saludable como se sienten, lo que genera problemas al momento de interactuar y crear vínculos basados en el respeto y en la afectividad con los demás. De igual manera, interfiere en cómo enfrentan los desafíos, resuelven conflictos y en las decisiones que toman a diario. Es así que, al no atender el aspecto emocional desde el aula, repercute de manera negativa en la vida personal, social y a futuro en la vida profesional de los estudiantes. Como señala Goleman (1995), "las competencias emocionales no sólo determinan el éxito académico, sino que también impactan profundamente en la vida personal y profesional, influyendo en la forma en que las personas manejan sus relaciones y desafíos diarios” (pp. 43-44).

A este propósito, la UNESCO (2003) evoca que la educación transformadora, ética y contextualizada, responde a las necesidades actuales e integra los aprendizajes intelectuales y emocionales necesarios para el desarrollo integral de los individuos. De igual manera, en base a los resultados de sus informes más recientes, expone que las emociones no son un accesorio de la educación, sino uno de los pilares fundamentales que la constituyen. Esta perspectiva promueve una pedagogía articulada basada en el pensamiento crítico, la autorregulación, la empatía y la conciencia emocional y social, por lo que es vital formar en primera instancia a los docentes en competencias emocionales, debido a que ellos están en contacto directo con los estudiantes e influyen en su vida. Por otra parte, al crear ambientes de aprendizaje

empáticos, seguros e inclusivos mejoran la interacción escolar, el desempeño académico, reducen la violencia y promueven el bienestar emocional.

Dada la trascendencia del tema, el currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales (2021) incorpora de manera transversal la educación emocional con el propósito de sensibilizar los procesos educativos, mejorar la convivencia escolar y potenciar el desarrollo pleno de los estudiantes. Esta perspectiva pedagógica reconoce la dimensión emocional como componente esencial del aprendizaje; también pretende hacer del aula un lugar en el que se acoge la diversidad y se crean vínculos con sentido, en el que predomine la escucha activa, el cuidado y se reconozca la dignidad de cada ser.

En relación con lo mencionado, abordar la educación emocional dentro del aula promueve el bienestar emocional de los estudiantes, ya que los capacita para comprender, identificar y regular sus estados emocionales. Igualmente, frente a situaciones de estrés, miedo, ansiedad y frustración, sabrán cómo proceder, lo que resulta beneficioso, puesto que podrán eliminar posibles barreras emocionales que afecten su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, estarán equipados con herramientas emocionales que faciliten enfrentar desafíos sin gran dificultad dentro y fuera del aula. Por su parte, Ferreira et al. (2023) exponen que las habilidades socioemocionales mejoran las actitudes y la adaptación de los estudiantes al contexto académico y social. Es así como los estudiantes serán capaces de transformar su contexto de manera consciente con el objetivo de mejorar cada aspecto del mismo.

Aquí es preciso recordar la pandemia del COVID-19 como uno de los hechos históricos que afectó la salud, la economía, la interacción social y, de manera especial, la educación a nivel mundial. El cambio de modalidad de presencial a virtual impactó a todos los integrantes de la comunidad educativa (familias, docentes y estudiantes), ya que tuvieron que adaptarse al uso de la tecnología para acceder a clases diarias, así como a programas para acceder a contenidos, recibir retroalimentación y ser evaluados en el caso de los estudiantes; esto contribuyó a una comunicación continua. Sin embargo, es necesario mencionar que el aspecto físico, psicológico, emocional y social de los estudiantes tuvo un deterioro debido al sedentarismo, aislamiento social, estrés y falta de afectividad y apoyo familiar, siendo estos aspectos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Ahora bien, con relación a lo mencionado, el sistema educativo ecuatoriano diseñó el Plan Educativo Sección 5: Socioemocional (2021) para dar respuestas a las necesidades emocionales (miedo, ansiedad, angustia, ira, frustración, etc.) que constituyeron una de las principales barreras de aprendizaje durante y

después de la pandemia. En dicho plan se vincularon componentes cognitivos, emocionales y éticos, orientados a hacer de las escuelas lugares en los que se prioricen el bienestar emocional, la igualdad de oportunidades libres de violencia y que, de alguna manera, contribuyan a menorar los agentes que inciden en el equilibrio mental, emocional y racional de los estudiantes.

Acerca de lo expuesto, Peraza de Aparicio (2021) manifiesta que aún quedan efectos emocionales en los estudiantes como resultado de los notables cambios que se experimentaron durante la pandemia; sin embargo, al incorporar el aprendizaje de las emociones al aula, es posible cultivar competencias, para que los estudiantes aprendan a transitar por el camino de las emociones y actúen de manera acertada durante las variadas circunstancias de la vida. Es por ello que se requiere transformar la educación a una contextualizada que responda a las necesidades emocionales de cada uno, en la que se formen seres capaces de identificar, comprender y expresar emociones como parte de su crecimiento emocional, pero también que promueva la convivencia, la toma de decisiones y la construcción de vínculos saludables dentro y fuera del contexto educativo.

En este sentido, es pertinente recurrir a la producción académica de Carrasco et al. (2024), la cual se centró en recolectar información referente a cómo se percibe el entorno educativo desde la perspectiva de los estudiantes. Para poder identificar cuáles son los componentes que se vinculan directamente con los contextos socioemocionales, se realizó una evaluación objetiva en la que se determinó que la carencia de materiales orientados a expresar las emociones, el uso de estrategias que no vinculan lo emocional y cognitivo, falta de formación docente en el tema, y el mal uso de recursos existentes para promover el desarrollo de habilidades emocionales interfieren de manera directa. De igual manera, se pudo conocer que los estudiantes carecen de competencias que les permitan reconocer y gestionar sus emociones, así como de expresar sin vacilar lo que necesitan para sentirse bien. A eso se suma la influencia de los ambientes de aprendizaje que no promueven en su totalidad el desarrollo de dichas competencias para alcanzar el crecimiento total. Por otra parte, también se pudo constatar que son incapaces de enfrentar dificultades desde el positivismo, la autocrítica y el humor, lo que interfiere en las interacciones sociales que se dan dentro del aula.

Es pertinente destacar que El MinEduc de Ecuador, en respuesta a la pandemia y al cambio de la modalidad presencial a la virtual, implementó el Currículo Priorizado (2021). Este currículo se centra en el desarrollo de competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Aunque se reconoce la importancia de las competencias socioemocionales, actualmente se abordan de manera transversal en el currículo. Sin embargo, es fundamental que estas competencias se desarrollen como una

asignatura independiente**,** dado que, al abordarlas únicamente de forma transversal o incidental, a menudo terminan relegadas frente a las demandas académicas tradicionales, lo que les priva de la continuidad y la profundidad necesarias, además, desde las inserciones socioemocionales, se plantea abordar estos contenidos en un periodo pedagógico determinado para el mismo (MinEduc, 2024). Esto permitiría la implementación de actividades, metodologías y estrategias específicas que fomenten competencias socioemocionales y beneficien tanto la formación académica como el desarrollo personal de los estudiantes.

En esa misma línea, en Ecuador se realizó un análisis riguroso de 213 estudios que abordan el aprendizaje socioemocional en las instituciones educativas (Dávila et al. 2022); como resultado, se obtuvo que los estudiantes que tuvieron acceso a una educación socioemocional de calidad presentaban un rendimiento académico más alto y menos comportamientos disruptivos, lo que reafirma la necesidad de trabajar en el desarrollo de competencias emocionales dentro de las aulas. Aquí cabe mencionar que son diversas las mejoras que proporcionan los ajustes del aspecto socioemocional dentro del aula, y a pesar de que en la educación ecuatoriana se han desarrollado e integrado programas con la finalidad de mejorar esta instrucción, aún se puede evidenciar la exclusión de este tipo de formación, lo que repercute de manera significativa en el entorno educativo y social de los estudiantes del quinto año de Educación Básica Media, en donde se realizó la presente investigación.

El fomento de competencias socioemocionales constituye un pilar indispensable para la formación integral del estudiantado. Así lo afirman los enfoques educativos contemporáneos, respaldados por la UNESCO (2024) y el Ministerio de Educación del Ecuador (2024), que sitúan la educación emocional como una dimensión esencial para lograr aprendizajes significativos y garantizar el bienestar escolar. Una serie de investigaciones recientes (Barragán Melendres et al., 2024; Arana Mosquera y Mestre Gómez, 2022; Gélvez-Pabón, 2024) ponen de manifiesto que la ausencia de enfoques pedagógicos claramente articulados para la educación socioemocional genera obstáculos en la convivencia, dificulta la autorregulación emocional y reduce la capacidad empática dentro del aula.

Desde una perspectiva teórica, autores como Bisquerra (2009, 2021) y Goleman (2022) sostienen que las emociones inciden directamente en los procesos cognitivos, motivacionales y sociales, de modo que su abordaje pedagógico refuerza tanto el aprendizaje académico como el equilibrio personal. En consecuencia, la ausencia de recursos didácticos orientados al desarrollo emocional no sólo impacta el rendimiento escolar, sino también el clima institucional y la construcción de vínculos saludables dentro de la comunidad educativa.

Con base en esta información, el presente estudio se ubica en la Escuela de Educación General Básica Ignacio Escandón, situada en Cuenca, provincia del Azuay, Ecuador, y que atiende a estudiantes de nivel medio de Educación General Básica. En este centro se han identificado desafíos vinculados a la convivencia escolar, al manejo de las emociones y a la expresión de sentimientos dentro del aula. Programada para el ciclo académico 2024-2025, la investigación coincidirá con la puesta en marcha institucional del Plan Curricular Anual (PCA) y del Plan Educativo Institucional (PEI) 2024-2028, iniciativas que, al priorizar el bienestar emocional, sitúan este aspecto como eje fundamental de la formación integral.

En este contexto, se espera establecer estrategias pedagógicas destinadas a impulsar el desarrollo de competencias socioemocionales en la comunidad estudiantil, en estrecha sintonía con las orientaciones del Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc, 2024) sobre educación socioemocional, referente a docentes y estudiantes de Educación General Básica, con el fin de lograr la resolución asertiva de conflictos y en la construcción de vínculos empáticos y colaborativos.

En la observación participante se identificó que no se propicia el desarrollo de competencias socioemocionales dentro del aula, ya sea de manera disciplinar o interdisciplinar, como se plantea en el currículo. Es preciso mencionar que, a pesar de que el docente del quinto año de EGB emplea estrategias como el diálogo y la reflexión grupal para intentar solucionar las constantes peleas, agresiones verbales y físicas, intolerancia a comentarios de los docentes y compañeros/as, y dificultad para trabajar en equipos formados por el docente, estas son ineficientes, ya que este tipo de situaciones se vuelven a repetir una y otra vez. Como se aprecia en el diario de campo (ver anexo 1 https://docs.google.com/document/d/1QiCQSr1I60UXyNeZxlVKlEcNA2oGdYbE/edit?usp=sharing&ouid=117880676764574238247&rtpof=true&sd=true), se refleja, por un lado, el poco conocimiento que posee el docente respecto al tema, estrategias y metodologías adecuadas para afrontar este tipo de circunstancias con resultados permanentes (ver anexo 2 https://docs.google.com/document/d/1FwxuHkTUWKeIDzE4UX-DBWzQnS1avez6/edit?usp=sharing&ouid=117880676764574238247&rtpof=true&sd=true). Por otro lado, la formación docente como requisito esencial para desempeñar el papel de guía y facilitador en el camino hacia el desarrollo de competencias socioemocionales.

Estos resultado señalan, la escasa puesta en práctica de enfoques pedagógicos dirigidos al desarrollo de competencias socioemocionales en los alumnos de Educación General Básica, estableciendo que la causa esencial yace en la carencia de recursos didácticos y en la insuficiente preparación docente en materia de educación emocional, lo cual se refleja en dificultades para autorregular las emociones, tensiones en la convivencia y obstáculos para lograr una comunicación empática entre los estudiantes.

Con la mirada puesta en esta situación, el objetivo del estudio consiste el diseño de una guía pedagógica que sirva para fortalecer las competencias socioemocionales dentro de la cotidianidad educativa. En consecuencia, el razonamiento investigativo traza una secuencia lógica, que comienza por reconocer el problema (la ausencia de estrategias), examina sus repercusiones en el proceso formativo (un déficit en habilidades emocionales y sociales) y culmina con la propuesta de una intervención pedagógica basada en la educación emocional, planteada como alternativa de solución.

En base a todo lo expuesto con anterioridad, se considera indispensable desarrollar competencias socioemocionales que contribuyan al bienestar individual y colectivo de los actores educativos, por lo cual surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años?

## Objetivos de la investigación

### *Objetivo General:*

Diseñar una guía de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años.

### *Objetivos Específicos:*

1. Identificar los desafíos y fortalezas socioemocionales en los estudiantes y el docente del quinto año de EGB.
2. Argumentar teóricamente el desarrollo de competencias socioemocionales en el nivel de básica media de EGB en base a propuestas y documentos curriculares.
3. Proponer actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo de las competencias socioemocionales en el quinto de EGB.
4. Aplicar actividades de la guía de aprendizaje para el desarrollo de competencias socioemocionales en el quinto año de EGB.
5. Evaluar las actividades implementadas de la guía de aprendizaje para el desarrollo de competencias socioemocionales en el quinto año de EGB, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación integral que permitan valorar los avances observados en el proceso educativo.

## Justificación

En este punto, es necesario reconocer el aporte de las competencias socioemocionales al desarrollo integral de los estudiantes, puesto que facilitan la gestión de emociones de manera adecuada, determinan relaciones saludables y enfrentan desafíos de la vida con resiliencia y equilibrio. Al mismo tiempo, estas

competencias son una respuesta a las necesidades actuales, es decir, que no solo contribuyen a la resolución de conflictos de tipo académico, sino también a lo social y emocional; de igual manera, favorecen al proceso de aprendizaje, ya que al sentirse emocionalmente seguros y motivados permiten crear un aprendizaje significativo.

Esta investigación ayudará a los actores educativos ya sea de manera directa o indirecta: estudiantes, docentes, padres de familia o representantes y al resto de la comunidad. Para los estudiantes, la implementación de la guía didáctica desarrollará competencias socioemocionales, lo cual pretende contribuir a la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. De igual manera, para el docente esta guía representa una fuente importante de actividades orientadas a la educación emocional a través del aprendizaje socioemocional. Por otro lado, el contexto familiar se verá beneficiado, ya que los estudiantes serán capaces de expresar sus emociones, comunicarse de manera efectiva y abierta, mejorando la convivencia e interacción familiar.

## CAPÍTULO II: Marco Teórico

El presente marco teórico se estructura con el propósito de fundamentar conceptualmente la investigación sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en la niñez. Para ello, se abordan enfoques que permiten comprender las emociones como procesos complejos, dinámicos y culturalmente mediados. En primer lugar, se considera la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, que sitúa el afecto en estrecha relación con el lenguaje, la conciencia y la interacción social. Luego, se incorpora la teoría bioecológica de Bronfenbrenner, que contextualiza el desarrollo emocional en función de los sistemas ecológicos que rodean al individuo. Posteriormente, se recupera el modelo de competencias emocionales de Bisquerra Alzina, como marco estructural para su enseñanza intencionada en el ámbito escolar. Por último, se recurre a mencionar cómo aporta la neurociencia al aprendizaje de las emociones desde la mirada de Rotger (2018), quien menciona que las emociones intervienen en la disposición cerebral que incide en el aprendizaje. De esta manera, los diferentes puntos de vista convergen para dar lugar al soporte conceptual que permita analizar, crear e implementar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo integral de los estudiantes.

### Antecedentes Internacionales

Mosquera Vergara (2024) llevó a cabo una investigación en la ciudad de Panamá, dirigida a comprender la integración entre las competencias socioemocionales y ciudadanas como factores clave en el desarrollo humano. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo con diseño documental, mediante el

cual se realizó una revisión sistemática de la literatura científica disponible en bases de datos académicas como Redalyc, SciELO, ResearchGate y Google Scholar. La estrategia metodológica incluyó el uso de criterios de inclusión rigurosos y una matriz de análisis bibliográfica para seleccionar estudios relevantes que abordaran la intersección de ambas competencias en contextos educativos y sociales diversos.

A partir de la revisión crítica de la literatura, entre los resultados obtenidos, se evidenciaron conexiones significativas entre la autorregulación emocional, las habilidades sociales, la autoeficacia y la inteligencia emocional, aquellas que hacen énfasis en su impacto positivo en la participación ciudadana y la capacidad adaptativa de los individuos. Asimismo, se destaca que la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la educación emocional y metacognitiva favorece entornos escolares más inclusivos, colaborativos y reflexivos. Este estudio constituye un aporte teórico y práctico pertinente para la presente investigación, ya que ofrece un enfoque integral para abordar las competencias socioemocionales desde una perspectiva formativa, propone una articulación con las políticas educativas como vía para fortalecer el desarrollo personal y colectivo.

Con referencia al tema, Gélvez-Pabón (2023) realizó un artículo titulado "Las competencias socioemocionales en el ambiente escolar de la educación secundaria básica en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología en Panamá". Este trabajo tiene como finalidad dar a conocer las competencias socioemocionales que impactan la convivencia escolar y, en base a ello, orientar a la creación de políticas y programas escolares que mejoren el clima escolar y la interacción entre los diversos centros educativos de Panamá. Para ello, se hizo una revisión literaria mediante un procedimiento metódico; los trabajos fueron obtenidos de SCIELO, ERIC, SCOPUS y REDALYC; además, incluyeron trabajos empíricos publicados entre 2020 y 2024. Respecto a la selección de los artículos, se utilizaron criterios definidos de selección y la técnica fue el análisis cualitativo del contenido de los estudios con el propósito de detectar las principales competencias socioemocionales y cómo impactan en la convivencia escolar. La población de este estudio estaba conformada por estudiantes de entre 10 y 15 años, así como por los docentes que laboran en el nivel educativo.

Los resultados recogidos permiten comprender competencias como la regulación emocional y las habilidades sociales, que mejoran la convivencia y promueven climas escolares adecuados para el desarrollo emocional y cognitivo de los estudiantes. Otro de los aportes que se obtiene se refiere a la importancia que tienen los programas educativos destinados a desarrollar estas competencias, porque permiten crear relaciones sociales equitativas y la toma de decisiones responsables por parte del estudiantado. Desde una perspectiva teórica y práctica, la investigación aporta una base sólida para la

implementación de intervenciones educativas centradas en fortalecer habilidades socioemocionales en contextos escolares similares al panameño. Es así que, en base a esas consideraciones, se optó por desarrollar una guía de aprendizaje para potenciar estas competencias y mejorar las interacciones en el aula y en la comunidad educativa en general.

En esa misma línea, Trujillo et al. (2024) desarrollaron una investigación en la Institución Educativa Técnica La Chamba, ubicada en una zona rural del municipio de El Guamo, departamento del Tolima, Colombia. Esta región se caracteriza por un contexto sociocultural en el que el uso de apodos, gritos y expresiones ofensivas es común, lo que ha influido en las dinámicas de convivencia escolar. Es por ello que, en base a la peculiaridad del contexto, esta investigación buscó fortalecer las competencias socioemocionales en estudiantes de cuarto grado a través de la implementación de una propuesta pedagógica que combinó la literatura infantil y la aplicación tecnológica Ardora. Esta investigación responde al enfoque cualitativo, diseñado bajo el marco de la Investigación Acción. Entre las técnicas e instrumentos aplicados están las observaciones directas, revisión documental institucional, encuestas docentes y estudiantiles, y una prueba estandarizada validada por expertos, con la participación de 17 estudiantes entre 8 y 11 años.

Como resultados obtenidos en base a la implementación de la propuesta, está el hecho de que existe un avance significativo en los estudiantes para reconocer y regular sus emociones. También existe un gran progreso en el desarrollo de la empatía y en las habilidades involucradas en la resolución de dificultades relacionales. Es así como esta propuesta representa un aporte valioso que orienta la práctica educativa, porque permite ver cómo se pueden crear propuestas en las que se trabajen las competencias socioemocionales con recursos literarios, para potenciar el desarrollo emocional de los estudiantes. En cuanto al aporte teórico, este trabajo reafirma la exigencia de abordar la educación emocional como uno de los pilares que constituyen la educación integral.

Aquí nos hemos de referir también al estudio desarrollado en el contexto educativo de México, el cual se fundamentó en el " Currículo Nacional aplicable a la Educación Inicial: Programa Sintético de la Fase 1”, que fue impulsado por la Secretaría de Educación Pública (2024) y que tiene como meta potenciar las habilidades socioemocionales de los niños y las niñas en edades de 0 a 3 años, mediante la construcción de contextos afectivos, seguros y apropiados, en donde se cultive el juego libre, la autonomía, la constitución de relaciones duraderas, así como la vinculación de la familia de manera activa a la crianza. El método que posee esta investigación es cualitativo y se fundamenta en la mirada del proceso educativo, el seguimiento sistemático del desarrollo infantil y la autoevaluación constante de los agentes educativos.

Por consiguiente, en base a los resultados, se demuestra la efectividad que poseen las actividades educativas que integran el arte, la literatura, la exploración sensorial y el apoyo emocional desde los primeros años de vida, ya que ayudan a desarrollar habilidades socioemocionales esenciales, tales como la empatía, la autorregulación, manifestar emociones y tener una identidad personal y colectiva. Los métodos implementados generan conexiones emocionales duraderas, fortalecen el sentido de pertenencia y la participación activa en niños y niñas en su contexto. El arte se concibe como un lenguaje reconocido que permite a los niños atribuir significado simbólico a sus vivencias, explorar su mundo interior y cambiar sus sentimientos. En este sentido, la presente investigación proporciona lineamientos pedagógicos claros para vincular la dimensión emocional a experiencias educativas artísticas que garantizan el desarrollo integral.

Por su parte, Suárez y Castro (2022) llevaron a cabo una investigación en la provincia de Malleco, que se encuentra en la región de La Araucanía, Chile. Esta región se caracteriza por ser escenario de vulnerabilidad social debido a los altos índices de pobreza y mayor retardo académico. La investigación tuvo como objetivo analizar el nivel de progreso de las competencias socioemocionales y la resiliencia en alumnos de 5º a 8º año de educación básica de las escuelas municipales desfavorecidas, así como se relacionan con el desempeño académico. Esta investigación responde a un enfoque cuantitativo correlacional, y se emplearon dos instrumentos validados en Chile, la Escala de Resiliencia Escolar (ERE) y el Cuestionario de Adaptación Socioemocional en Escolares, sobre una muestra intencionada de 716 alumnos.

Los hallazgos evidenciaron que la mayoría de los participantes presentaron rasgos de intermedios a elevados en capacidades como la autorregulación emocional, la percepción de autoeficacia, la autoestima y el establecimiento de redes de apoyo, que obtuvieron niveles altos y medios. Asimismo, se identificó que existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el desempeño académico en materias como matemáticas y lenguaje. Es por ello que este análisis es una contribución teórica y práctica significativa para la investigación actual, ya que evidencia cómo las competencias socioemocionales refuerzan el bienestar individual de los estudiantes y actúan como un elemento de protección y potenciación del aprendizaje escolar, en particular en contextos de alta vulnerabilidad.

Los antecedentes internacionales revisados permitieron establecer la evolución tanto conceptual como metodológica de las competencias socioemocionales en el entorno educativo. Los estudios analizados coinciden en señalar que la inteligencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales constituyen factores determinantes para el desarrollo integral del estudiante. Asimismo, ponen de manifiesto la efectividad de estrategias pedagógicas activas, así como de intervenciones literarias y artísticas, que

favorecen la convivencia y potencian el aprendizaje emocional. Al integrarse, esos antecedentes confieren mayor solidez al marco teórico de la investigación actual, al proporcionar bases comparativas que posibilitan encuadrar la realidad educativa local dentro del abanico de tendencias y prácticas internacionales que han demostrado su éxito.

**Antecedentes Nacionales**

Dentro de este contexto, es necesario referirse al estudio realizado por Palacios y Ramírez (2024) en la Unidad Educativa Mixta Particular "San José", ubicada en el cantón Quevedo, en la región de Ecuador. Esta investigación tuvo como finalidad analizar la influencia del desarrollo de competencias socioemocionales en el bienestar emocional y el rendimiento escolar, en los estudiantes de bachillerato. Para este propósito, se recurrió a una metodología mixta en la que se combinan enfoques cuantitativos y cualitativos. La población estuvo conformada por 89 estudiantes y 9 docentes, quienes participaron a través de encuestas estructuradas y entrevistas en profundidad; esto permitió obtener una visión integral de las percepciones, experiencias y resultados relacionados con el desarrollo socioemocional.

Los principales resultados señalan que los estudiantes y los profesores atribuyen gran valor al efecto de trabajar estas competencias en aspectos como la colaboración, la empatía y la gestión emocional. Se encontró que el 98% de los estudiantes reconoce que las habilidades socioemocionales contribuyen a su desarrollo integral, mientras que la mayoría admite que estas habilidades ayudan a la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos. Desde la perspectiva teórica y práctica, el estudio contribuye de manera significativa a esta investigación, ya que se evidencia la importancia de integrar competencias socioemocionales en el currículo escolar.

Por su parte, Escobar Yela (2025) realizó una investigación en el contexto de Ecuador, destinada a alumnos de Educación General Básica (EGB), con el propósito de analizar qué papel cumple la asignatura de Educación Física en el desarrollo de competencias socioemocionales. Se adoptaron las pautas PRISMA 2020, y el análisis se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, mediante la revisión sistemática de la literatura. Con este propósito, se recolectaron 21 investigaciones teóricas y empíricas que fueron publicadas en los últimos diez años y que proceden de bases de datos académicas como PubMed, Google Académico, Dialnet, Redalyc y SciELO. Para asegurar la validez de los hallazgos, se emplearon criterios de inclusión y exclusión rigurosos, además de realizar un análisis comparativo y una evaluación del sesgo en la metodología.

A partir del análisis, se determinó que existe una conexión positiva entre los métodos de carácter simbólico, cooperativo y lúdico y el fortalecimiento de habilidades como: la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional. Por lo cual, para este estudio representa un aporte pedagógico, práctico y teórico muy valioso, pues apoya la perspectiva de que las competencias socioemocionales se adquieren con mayor facilidad al integrar la lúdica como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que, al integrar el juego simbólico, de roles y cooperativo, se desarrollen en los estudiantes competencias emocionales para una educación más humanista, inclusiva y contextualizada.

En este mismo sentido, Tipán et al. (2024), con el afán de analizar cómo influyen las competencias socioemocionales en el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en el nivel de educación básica, llevaron a cabo una investigación en Ecuador. Este trabajo posee un enfoque metodológico de tipo cuantitativo-descriptivo, basado en una revisión bibliográfica sistemática en la base de datos Scopus. Es así que se seleccionaron 199 documentos publicados entre 2018 y 2024 que mencionan la relación entre las competencias socioemocionales y el desempeño académico; se aplicaron criterios de inclusión que privilegiaban estudios empíricos y metodológicos pertinentes al contexto escolar. Asimismo, se consideró la distribución geográfica de las investigaciones para identificar patrones regionales en la implementación de estas competencias.

Entre los resultados más relevantes, se identificó que habilidades como la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación efectiva tienen un impacto significativo en el rendimiento académico, al reducir la ansiedad que generalmente se da en el aprendizaje de cierto contenido, fortalecer la concentración y fomentar entornos de aprendizaje más colaborativos e inclusivos. Igualmente, se destacó que Estados Unidos, España y Brasil lideran en el diseño de enfoques integrales e innovadores, mientras que América Latina presenta un avance sostenido enfocado en la equidad educativa. Este estudio representa un aporte teórico y práctico clave para el presente trabajo, ya que proporciona evidencia sistematizada sobre cómo la integración de las competencias socioemocionales en el currículo mejora el aprendizaje en áreas fundamentales y potencia el desarrollo integral de los estudiantes, capacitándolos para enfrentar de forma resiliente los desafíos educativos contemporáneos. Además de ello, se resalta cómo el aprendizaje colaborativo promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que mejora la convivencia áulica.

De igual forma, Barragán et al. (2024) desarrollaron una investigación en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador, orientadas a los docentes de nivel escolar, con el propósito de identificar qué estrategias pedagógicas se emplean para fomentar el desarrollo de competencias socioemocionales en el

aula. El estudio respondió a un enfoque cualitativo de tipo descriptivo; además, se emplearon entrevistas semiestructuradas aplicadas a 14 docentes con experiencia en el ámbito socioemocional. El contexto del estudio reflejó una realidad compleja, en la que la falta de formación en el tema y la carencia de recursos didácticos superan la disposición que tienen los docentes para implementar dichas competencias de manera efectiva.

Entre los resultados más significativos están la incorporación de estrategias como: juegos de rol, debates reflexivos, ejercicios de autorregulación emocional y prácticas de mediación de conflictos, las cuales permiten conocer el compromiso de los docentes por generar espacios inclusivos y emocionalmente seguros. Es por esta razón que el presente estudio constituye un aporte valioso para nuestra investigación, ya que ofrece un modelo práctico de intervención educativa contextualizada y refuerza la necesidad de políticas de formación continua que fortalezcan el rol del docente como agente promotor en la promoción del bienestar integral del estudiantado.

En este mismo sentido, Arana y Mestre (2022) desarrollaron una investigación en la Unidad Educativa Rafael Vásconez Gómez, situada en el cantón La Maná, provincia de Cotopaxi, Ecuador, con la meta de diseñar una estrategia educativa que promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Básica Media. El estudio partió de la identificación de debilidades en la percepción, comprensión y regulación emocional del estudiantado, lo que evidenció la necesidad de una intervención estructurada. Bajo un enfoque metodológico mixto, de corte interpretativo y reflexivo, se aplicaron técnicas como cuestionarios, entrevistas a profundidad, grupos focales, análisis documental y observación no participante. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple e incluyó a 19 docentes, 9 directivos y tutores, y 16 estudiantes.

Entre los resultados se observó que la formación del personal docente respecto a las habilidades socioemocionales era deficiente, por lo que la integración de estas competencias en la práctica pedagógica diaria fue muy baja. A pesar de ello, los actores educativos reconocieron su valor en el desarrollo integral del estudiantado. Como una solución, se propuso una estrategia centrada en la cooperación entre docentes, tutores, familias y estudiantes, con actividades experienciales y metodologías participativas. Esta experiencia educativa resulta altamente pertinente para el presente trabajo investigativo, ya que revela el papel fundamental del docente para desarrollar las competencias socioemocionales y, por otra parte, brinda un modelo contextualizado de intervención educativa que puede ser adaptado a otros escenarios escolares para fomentar el aprendizaje socioemocional de manera efectiva.

Los antecedentes nacionales brindan una perspectiva contextualizada sobre cómo se van formando las competencias socioemocionales dentro del sistema educativo panameño, destacando la necesidad de incorporar la educación emocional en la planificación curricular. Los estudios revisados evidencian que reforzar habilidades como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva repercute directamente en la mejora del clima escolar y en la disminución de los conflictos en el aula. Estos aportes enriquecen la investigación actual, al brindar referencias metodológicas y casos prácticos que validan la pertinencia de elaborar una guía educativa ajustada al contexto nacional, en sintonía con las políticas públicas y con los desafíos socioeducativos locales.

**Devenir histórico de la Educación Emocional**

Es así que, debido a su gran impacto en los contextos educativos, la educación emocional ha consolidado su lugar dentro del ámbito académico como una respuesta a las necesidades emocionales que se presentan en los sistemas educativos tradicionales. Una de las principales contribuciones en este campo surge desde el enfoque de la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva (Bracamontes et al., 2024).

Sus antecedentes se remontan a Edward Thorndike (1920), quien introdujo el concepto de inteligencia social, y a Howard Gardner (1983), con su teoría de las inteligencias múltiples, que incluyó las dimensiones interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, Salovey y Mayer (1990) definieron formalmente la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, otorgándole un marco teórico más estructurado. Años después, Mayer, Salovey y Caruso (2004) ampliaron este modelo, precisando que la inteligencia emocional abarca habilidades específicas como la percepción emocional precisa, la generación de estados afectivos que potencien el pensamiento, la comprensión de los significados emocionales y la regulación de las emociones, con el propósito de estimular el desarrollo intelectual y personal (Krishnan, & Awang, 2025; Ye et al., 2024). Estas dimensiones estructuran lo que se conoce como el modelo de las cuatro ramas, el cual ha sido objeto de investigaciones empíricas y ha dado lugar a herramientas estandarizadas como el MSCEIT para su evaluación como una habilidad mensurable (Robinson, 2024).

A partir de ello, Bisquerra Alzina profundizó esta conceptualización y, con una mirada educativa, integró el enfoque emocional al diseño curricular y formativo. En su obra *Educación emocional en la práctica*, el autor define la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra Alzina, 2009,

p. 17). A partir del año 2000, Bisquerra Alzina sistematizó este enfoque a través del Modelo Integrado de Desarrollo Emocional (MIDE), que estructura cinco competencias básicas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Esta propuesta, diseñada para ser aplicada a lo largo del ciclo vital, plantea una transformación profunda de la convivencia escolar y social mediante una educación emocional sistemática, inclusiva y preventiva (Bisquerra & López, 2021).

En conjunto, el devenir histórico de la educación emocional expresa una convergencia significativa entre la rigurosidad científica de Thorndike, Gardner, Salovey, Mayer y Caruso, y la aplicabilidad pedagógica desarrollada por Bisquerra Alzina. Esta intersección ha dado origen a un campo que transforma el modo en que concebimos el aprendizaje y contribuye de manera sustantiva al bienestar integral, la prevención de riesgos psicosociales y la formación de una ciudadanía emocionalmente competente.

Goleman, cuyo trabajo ha sido decisivo para que la idea de la inteligencia emocional se arraigara tanto en la educación como en los ámbitos sociales, argumenta que el cultivo de competencias emocionales, como la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, tiene la misma relevancia que el desarrollo de las capacidades cognitivas tradicionales para alcanzar el éxito en la vida (Ubago et al., 2024). Por otro lado, Fernández-Berrocal y Extremera han articulado diversas líneas de investigación y han ajustado instrumentos de medición para valorar la inteligencia emocional dentro de los entornos educativos, tratando de dilucidar su efecto sobre la salud mental, el desempeño académico y el bienestar socio-emocional. Por ejemplo, estudios recientes indagan la conexión entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida, y analizan cómo podría incorporarse como elemento activo en las estrategias de intervención educativa (Caballero et al., 2023).

La evaluación de la educación emocional pone al descubierto una interacción ágil entre distintas corrientes teóricas que, aun cuando emergen de campos disciplinares divergentes, convergen en una visión completa del desarrollo humano. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, el modelo de habilidades de Mayer, Salovey y Caruso (2004) plantea que la inteligencia emocional constituye un entramado de procesos mentales que habilitan la percepción, la comprensión y la regulación racional de las emociones, confiriéndole así un carácter científico y mensurable.

En contraste, la visión humanista-educativa de Bisquerra Alzina (2009; 2021) concibe la educación emocional como un proceso formativo permanente, enfocado al bienestar y a la convivencia, donde la emoción se integra como una dimensión esencial del aprendizaje. Estas perspectivas, pese a emanar de

orígenes distintos, se complementan al revelar que la competencia emocional no solo implica la adquisición de habilidades cognitivas, sino también la interiorización de valores, actitudes y conductas sociales positivas.

Del mismo modo, Goleman (2020) expande la idea al señalar que las competencias emocionales anticipan el éxito tanto en la esfera personal como en la académica; por su parte, Fernández-Berrocal y Extremera (2023) presentan evidencia empírica que confirma la influencia directa de esas habilidades en el bienestar psicológico y en el rendimiento escolar.

En este contexto, se debe formular la postura integradora que percibe la inteligencia emocional como un constructo multidimensional, en el que confluyen la rigurosidad de los modelos psicológicos y la aplicabilidad pedagógica de la educación emocional, proporcionando una base teórica sólida para comprender la formación socioemocional como eje transformador de la práctica educativa contemporánea.

**Teorías de Aprendizaje**

Desde una perspectiva histórico-cultural, las emociones constituyen procesos dinámicos que se desarrollan en estrecha relación con la conciencia, el lenguaje y la experiencia social. Desde esta perspectiva, Vigotsky expone que el afecto es una función psicológica compleja mediada por herramientas culturales y prácticas sociales. Para el autor, “la emoción como forma de respuesta refleja debe entenderse dentro del sistema de la actividad humana concreta, socialmente organizada” (Vigotsky, 2004, p. 81), lo que implica que su expresión y transformación dependen del contexto simbólico y social en el que el niño interactúa y se desarrolla.

Esta mirada instaura una relación directa entre la cultura y la experiencia emocional, lo que contradice los modelos fisiológicos predominantes de su época y convierte a la educación en un entorno adecuado para el desarrollo afectivo. Es por ello que los métodos pedagógicos deberían integrar experiencias de acompañamiento emocional que posibiliten a los estudiantes a reconocer, nombrar y reconstruir sus emociones a través del lenguaje, la interacción con otro personal y la reflexión conjunta (Vigotsky, 2004). Esta perspectiva reconoce la dimensión sociocultural de las emociones y sitúa su desarrollo dentro de un marco de relaciones significativas.

En diálogo con este enfoque, la teoría bioecológica del desarrollo humano plantea que el individuo se encuentra inserto en un entramado de sistemas ecológicos interrelacionados: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, cuyas dinámicas influyen directamente en su desarrollo afectivo, cognitivo y social. En relación con la teoría antes mencionada, Tejada Betancourt y Rodríguez (2020), al hablar sobre la misma, manifiestan que tanto los entornos inmediatos como los más amplios afectan de manera

determinante los procesos de aprendizaje y la construcción emocional del niño. Bajo esta mirada, el desarrollo socioemocional no puede comprenderse de manera fragmentada, sino como una construcción situada en contextos diversos y múltiples.

Desde esta perspectiva, las competencias socioemocionales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar, estructuradas según el modelo de Bisquerra Alzina (2009), surgen a partir de la interacción activa del niño con su entorno familiar, escolar y comunitario. Por su parte, la teoría histórico-cultural de Vigotsky nos lleva a comprender que el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje son producto de la interacción social, están influenciados por el contexto y se dan en base al diálogo, el lenguaje y la mediación simbólica; mientras que la teoría bioecológica va más allá, pues, además de ello, busca entender la relación existente entre los diferentes contextos en los que el niño interactúa, desde los más cercanos hasta los más lejanos, para identificar si son positivos o negativos para su desarrollo. De esta manera, las diferentes teorías mencionadas, como las competencias socioemocionales, tienen un objetivo en común: buscar el desarrollo integral del niño y reconocer la incidencia de los contextos sociales, culturales y emocionales en el aprendizaje. Por lo tanto, constituye una base teórica que orienta el diseño de propuestas educativas sensibles a la diversidad social, emocional y cultural de los estudiantes.

En sintonía con lo expuesto, Rotger (2018) evoca que las emociones constituyen un componente esencial del aprendizaje. Por lo que el aula debe ser un lugar en el que se cultive la estabilidad emocional. Un estudiante que se encuentre inestable emocionalmente por miedo, ansiedad, frustración o carga emocional difícilmente podrá acceder a las funciones ejecutivas superiores (memoria, atención y autorregulación) que intervienen para que el aprendizaje tome sentido. Con respecto a esto, Bueno (2019) menciona que una educación con sentido tiene como objetivo la formación plena de los estudiantes en la que se trabaje la evolución conjunta del pensamiento y la afectividad. Por su parte, Damasio (1999) expone que las emociones están presentes en todo momento; incluso en situaciones en las que se requiere tomar decisiones racionales, hay sentimientos ligados a ellas que se originan desde nuestra emoción. Es así que, en base a lo expuesto por estos autores, desde la neurociencia se reafirma la necesidad de promover espacios escolares que integren la educación emocional a la cognitiva, debido a que son dimensiones entrelazadas que convergen para dar forma a las decisiones, aprendizaje y vínculos de los actores educativos.

Las distintas teorías del aprendizaje, sustentan la dimensión pedagógica de la investigación, pues facilitan una comprensión profunda de cómo los procesos cognitivos, emocionales y sociales se entrelazan

al construir el conocimiento. Desde el constructivismo de Piaget y Vygotsky hasta los enfoques socioemocionales contemporáneos, se reconoce que el aprendizaje verdaderamente significativo se potencia cuando el estudiante se involucra activamente en su desarrollo tanto emocional como cognitivo. Por consiguiente, esas teorías brindan el marco interpretativo que sustenta el diseño de estrategias didácticas enfocadas en la autorreflexión, la colaboración y la motivación intrínseca, pilares que guían la propuesta de guía de aprendizaje del presente estudio.

**Concepto de Competencias Socioemocionales**

Las competencias socioemocionales han sido abordadas desde diferentes perspectivas teóricas por autores como Bisquerra y Pérez Escoda (2007), Álvarez Bolaños (2020) y Rendón Uribe (2015), quienes coinciden en que estas no deben limitarse a una función adaptativa o instrumental, sino que constituyen un eje fundamental del desarrollo humano integral. Bisquerra y Pérez Escoda sistematizan las competencias en cinco bloques (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar), y proponen un modelo pedagógico riguroso y aplicable. Por su parte, Álvarez formula una crítica profunda al uso tecnocrático de estas competencias y destaca su dimensión ética y emancipadora desde un enfoque humanista y filosófico. Rendón adopta una mirada situada y muestra cómo los estilos de enseñanza docente influyen directamente en la formación emocional del estudiantado, especialmente en contextos escolares vulnerables.

Estas perspectivas coinciden al señalar el papel central de la emocionalidad en la construcción de ciudadanía crítica y en la mejora de la convivencia escolar. No obstante, presentan enfoques metodológicos distintos: Bisquerra Alzina estructura un marco evaluable y exportable, Álvarez profundiza en su sustento axiológico y Rendón subraya la urgencia de transformar las prácticas educativas. A partir de estos aportes, este trabajo sostiene que las competencias socioemocionales pueden entrenar y resultan éticamente necesarias para una educación transformadora que incorpore lo emocional, lo relacional y lo cognitivo como dimensiones esenciales de la vida escolar.

En este marco, las competencias emocionales, entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra Alzina, 2009), constituyen un pilar fundamental en la formación integral del individuo. Según el autor, estas competencias están orientadas a enriquecer la práctica educativa mediante el fortalecimiento del desarrollo personal y profesional de los individuos, con el propósito de promover una mejor convivencia y bienestar general en los distintos ámbitos de la vida (Bisquerra Alzina, 2009).

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza de forma estructurada las competencias y microcompetencias propuestas por Bisquerra Alzina, acompañadas de una breve descripción que permite comprender su alcance formativo y su potencial en el desarrollo socioemocional del estudiantado.

**Tabla 1**

*Competencias y microcompetencias: definiciones*

| Competencia emocional | Concepto general | Microcompetencias | Descripción de cada Microcompetencia |
|---|---|---|---|
| **1. Conciencia emocional** | Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, así como de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. | Toma de conciencia de las propias emociones | Reconocer y prestar atención a lo que uno siente en diferentes situaciones. |
| | | Dar nombre a las emociones | Identificar y etiquetar verbalmente las emociones propias y ajenas. |
| | | Comprensión de las emociones de los demás | Percibir y entender las emociones en otras personas. |
| | | Conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento | Comprender cómo las emociones influyen en los pensamientos y las acciones. |
| **2. Regulación emocional** | Capacidad para manejar adecuadamente las emociones, especialmente las negativas, y generar emociones positivas que favorezcan el bienestar. | Expresión emocional apropiada | Comunicar emociones de forma adecuada al contexto y a los demás. |
| | | Regulación de emociones y sentimientos | Manejar y modular la intensidad y duración de las emociones. |
| | | Regulación de la impulsividad | Controlar reacciones impulsivas ante estímulos emocionales. |

| Competencia emocional | Concepto general | Microcompetencias | Descripción de cada Microcompetencia |
|---|---|---|---|
| | | Prevención de efectos nocivos de emociones negativas | Evitar que emociones como la ira o el miedo afecten negativamente al bienestar. |
| | | Generación de emociones positivas | Fomentar estados emocionales agradables como la alegría o la gratitud. |
| | | Autogeneración de bienestar | Desarrollar estrategias personales para sentirse bien consigo mismo. |
| **3. Autonomía emocional** | Conjunto de características personales que permiten actuar con independencia emocional, seguridad interna y responsabilidad. | Autoestima | Valoración positiva y realista de uno mismo. |
| | | Automotivación | Capacidad de iniciar y sostener acciones sin depender de estímulos externos. |
| | | Actitud positiva ante la vida | Enfrentar la realidad con optimismo y esperanza. |
| | | Responsabilidad | Asumir las consecuencias de las propias decisiones y acciones. |
| | | Capacidad para analizar críticamente normas sociales | Evaluar de forma reflexiva las reglas y valores del entorno. |
| | | Autoeficacia emocional | Creencia en la propia capacidad para gestionar las emociones. |
| **4. Competencia social** | Capacidad para mantener relaciones interpersonales positivas, basadas en la empatía, la comunicación y la cooperación. | Escucha activa | Prestar atención plena y empática al interlocutor. |
| | | Asertividad | Expresar opiniones y emociones respetando a |

| Competencia emocional | Concepto general | Microcompetencias | Descripción de cada Microcompetencia |
|---|---|---|---|
| | | | los demás y a uno mismo. |
| | | Respeto por los demás | Reconocer y valorar la dignidad y derechos de las otras personas. |
| | | Comunicación receptiva y expresiva | Comprender y transmitir mensajes de forma clara y efectiva. |
| | | Compartir emociones | Expresar sentimientos de manera abierta y sincera. |
| | | Comportamiento prosocial | Actuar con generosidad, cooperación y ayuda hacia los demás. |
| | | Prevención y resolución de conflictos | Anticipar y gestionar desacuerdos de forma constructiva. |
| | | Rechazo de la violencia | Adoptar actitudes y conductas no violentas en la convivencia. |
| | | Capacidad para pedir y ofrecer ayuda | Reconocer cuándo se necesita apoyo y brindarlo a otros. |
| **5. Competencias para la vida y el bienestar** | Conjunto de habilidades que permiten afrontar de forma eficaz los desafíos cotidianos, tomar decisiones responsables y promover el bienestar personal y colectivo. | Adopción de comportamientos responsables y saludables | Elegir hábitos que favorezcan la salud física y emocional. |
| | | Toma de decisiones | Elegir entre opciones considerando consecuencias y valores. |
| | | Solución de problemas | Afrontar retos cotidianos con estrategias eficaces. |
| | | Pensamiento crítico | Analizar la información de forma reflexiva y argumentada. |

| Competencia emocional | Concepto general | Microcompetencias | Descripción de cada Microcompetencia |
|---|---|---|---|
| | | Creatividad | Generar ideas nuevas y útiles para resolver situaciones. |
| | | Resiliencia | Afrontar la adversidad con fortaleza y capacidad de recuperación. |
| | | Capacidad para establecer y alcanzar objetivos | Definir metas realistas y trabajar de forma sostenida para lograrlas. |
| | | Capacidad para buscar ayuda y recursos | Identificar y acceder a apoyos disponibles en el entorno. |
| | | Ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable | Implicarse en la vida social con compromiso ético y reflexivo. |
| | | Fluir (experiencia óptima) | Vivir experiencias de concentración y disfrute profundo en una actividad. |
| | | Bienestar emocional | Sentirse en equilibrio consigo mismo y con el entorno. |

*Nota.* Elaboración propia a partir de Bisquerra Alzina (2009)

En los últimos años, el concepto de competencias socioemocionales se ha descrito como un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y conductuales que permite manejar con soltura tanto las relaciones interpersonales como las propias emociones. Los aportes teóricos de Goleman, Bisquerra y Fernández-Berrocal resultan esenciales para comprender que estas competencias no son innatas; al contrario, se van forjando a través de procesos educativos intencionales. Con ello, la conceptualización actual refuerza el propósito de la investigación: diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la empatía, la autorregulación y el bienestar integral dentro del entorno escolar.

## CAPÍTULO III: Metodología

En este apartado es fundamental destacar que posee una mirada reflexiva, crítica y ética, orientada a transformar las prácticas educativas del quinto año de EGB mediante el desarrollo de las competencias

socioemocionales. Se reconoce a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento, por lo que el paradigma sociocrítico resulta ideal. Para lograr una visión crítica, es esencial acceder a la información que permita comprender claramente los significados y experiencias emocionales dentro del aula. Dado que las emociones son vivencias valiosas para la investigación, el enfoque cualitativo es el más adecuado. El diseño descriptivo, por su parte, facilita reconstruir con detalle las experiencias pedagógicas, vivenciales y emocionales, buscando entender qué ocurre, cómo y qué sentido tiene para cada participante. Así, se ofrece una perspectiva reflexiva, empática y respetuosa. De este modo, cada aspecto de la investigación -paradigma, enfoque y diseño- se alinea coherentemente para comprender las competencias socioemocionales como construcciones surgidas a partir de las relaciones, símbolos y prácticas culturales en el contexto escolar.

**Paradigma Sociocrítico**

El paradigma sociocrítico fue seleccionado en esta investigación por su orientación transformadora y su compromiso con la emancipación de los sujetos a través del conocimiento situado. A este propósito, Alvarado y García (2008), “consideran que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos” (p. 35). Por esta razón, este marco es ideal para abordar el desarrollo de competencias socioemocionales desde el contexto áulico. En este sentido, la guía de aprendizaje tiene como objetivo generar espacios para que los estudiantes sean competentes en reflexionar, expresar y construir en equipo estrategias para regular sus emociones en coherencia con la idea de que la transformación educativa debe surgir desde el interior de las comunidades escolares. Es así como, al combinar la teoría, la práctica y los valores, se promueve una educación con sentido.

El estudio se apoya en el paradigma socio-crítico, dado que no se conforma con describir la realidad educativa, sino que procura transformarla mediante la reflexión colectiva y la acción participativa. Desde una perspectiva epistemológica emancipadora, se parte de la convicción de que el conocimiento se construye dialógicamente entre los distintos actores del ámbito educativo, con la intención de liberar a docentes y estudiantes de prácticas pedagógicas tradicionales que coartan la expresión emocional y limitan un aprendizaje integral. Con ese enfoque, la transformación pretende establecer ambientes educativos que resulten más empáticos, inclusivos y reflexivos, donde el cultivo de competencias socioemocionales se sitúe como un pilar esencial del proceso formativo.

**Enfoque Cualitativo – Alcance Descriptivo**

Para el estudio de las competencias socioemocionales se necesita un enfoque metodológico que permita comprender con claridad la complejidad de los vínculos interpersonales, las emociones y las

representaciones que surgen de los individuos en contextos escolares genuinos. Es así como el enfoque cualitativo es el adecuado, ya que permite interpretar las experiencias y las reconoce como fuentes válidas de conocimiento (Quecedo y Castaño, 2002). Esta perspectiva busca profundizar en la comprensión de los procesos humanos que interfieren en el desarrollo individual y emocional, lo que resulta adecuado para abordar aspectos como la empatía, la autorregulación o la conciencia emocional.

Por otra parte, el alcance descriptivo precisa a detalle cómo se expresaron las competencias socioemocionales en el grupo observado, sin acción transformadora directa, el cual representa una base sólida para interpretar los fenómenos desde su particularidad situada. Además, posibilita registrar y analizar las prácticas, actitudes y discursos que emergen de manera natural (Pazmiño, 2007). El alcance descriptivo, al unirse con el enfoque cualitativo, se transforma en una herramienta potente para poder ver las diversas situaciones emocionales que, por lo general, se encuentran implícitas, lo que posibilita captar cambios, fricciones y conocimientos que mejoran la comprensión referente al desarrollo emocional dentro de la escuela.

Dentro de este alcance se han tomado en cuenta consideraciones éticas que buscan promover el respeto, la dignidad y la confidencialidad de los participantes, así como procurar el cuidado emocional a lo largo de la investigación. Para ello se entregaron cartas de consentimiento informado y de confidencialidad a los estudiantes; seguidamente, se explicó a detalle los objetivos de la investigación, el uso que se le iba a dar a la información adquirida, así como el derecho a desistir de participar en cualquier momento. De igual manera, se aseguró el anonimato de los participantes y se descartó algún tipo de exposición que pudiera ser motivo de malestar o vulnerabilidad (Ver anexo 3).

### *Participantes y contexto de la investigación*

Llegado a este punto, es preciso mencionar que la investigación contó con un total de 37 participantes: 36 estudiantes (17 niñas y 19 niños) en edades comprendidas entre los 9 y 10 años, además del docente tutor del aula. Esta investigación se realizó en una Unidad Educativa de la ciudad de Cuenca, durante el horario matutino, específicamente en el quinto año de Educación General Básica.

### Método de investigación: Investigación-Acción

El método de esta investigación responde a la Investigación-Acción (IA) debido a que, a través de una perspectiva crítica, activa y contextualizada, pretende reconstruir la práctica educativa. Según Latorre (2003), este enfoque permite que docentes y estudiantes se involucren activamente en la comprensión y mejora de sus realidades y en protagonistas de la transformación educativa. De igual manera, la IA

promueve un análisis pedagógico que se origina en los problemas propios del aula y que tiene como finalidad generar un conocimiento útil y liberador, en lugar de recurrir a soluciones externas. Como afirma el autor, “la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas” (Latorre, 2003, p. 23).

Este método se vincula directamente con el análisis de las competencias socioemocionales, puesto que facilita la observación, el análisis y reformulación de estrategias pedagógicas a partir de la experiencia de los participantes. Para ello, se determina un proceso dinámico que responde a ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que facilitan la comprensión profunda de las emociones, los aprendizajes y las interacciones que emergen en el aula. Latorre (2003) señala que este tipo de investigación “no divide la práctica y la teoría, sino que las une en un proceso de continuo mejoramiento" (p. 27)., lo que resulta oportuno para desarrollar competencias emocionales a través de una guía de aprendizaje que integra el arte, la expresión y el trabajo en equipo.

En concordancia con el planteamiento metodológico, la investigación se realizó en cuatro fases:

***Fase 1: Diagnóstico y planificación***

Esta fase consistió en identificar una necesidad educativa concreta mediante la colaboración activa entre docentes y estudiantes. A través del diálogo y la observación del contexto, se construyó un diagnóstico situado posterior a la aplicación de los instrumentos basados en entrevistas semiestructuradas y la observación directa, lo que permitió identificar la deficiencia de las competencias socioemocionales. Todo esto direccionó a diseñar una propuesta de intervención coherente con las características del grupo. Según Latorre (2003), esta etapa implica “una reflexión crítica sobre la realidad que se desea mejorar” (p. 42), lo que justifica la participación directa de los actores educativos en la delimitación del problema y en la planificación de las acciones.

***Fase 2: Acción o implementación***

Ahora bien, la aplicación de las actividades orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales inició con el reconocimiento de las seis emociones básicas propuestas por Paul Ekman, seguido de dinámicas expresivas, artísticas y colaborativas que promovieron las cinco competencias socioemocionales propuestas por Bisquerra Alzina. Latorre (2003) sostiene que la acción en este tipo de investigación “no es una simple aplicación de técnicas, sino una intervención reflexiva y contextualizada” (p. 47), lo cual se refleja en la forma en que se diseñaron y ejecutaron las actividades.

***Fase 3: Observación***

Durante todo el proceso se aplicó la observación participante como técnica principal para registrar las respuestas emocionales, las interacciones grupales y los niveles de participación. La observación fue minuciosa y estructurada, apoyada en una guía de observación para recoger aspectos relevantes relacionados con la emoción, interacción y participación, la cual permitió documentar tanto comportamientos visibles como expresiones simbólicas. Latorre (2003) afirma que “la observación debe ser planificada, continua y ética, orientada a comprender lo que ocurre en la práctica” (p. 48)., lo que reafirma la aplicabilidad de manera transversal en todas las fases del estudio.

***Fase 4: Reflexión y rediseño***

Ahora bien, en base a los datos obtenidos mediante la realización del grupo focal, se valoraron los resultados de la intervención pedagógica y se realizaron los ajustes necesarios. El análisis y reflexión crítica contribuyeron a identificar los aciertos, errores y nuevas oportunidades de mejora. Latorre (2003) destaca que “la reflexión es el momento en que se reelabora la experiencia vivida, se resignifican los hallazgos y se proyectan nuevas acciones” (p. 83), lo cual dio paso a un nuevo ciclo de intervención mejorado.

**Técnicas e instrumentos**

La selección de las técnicas y la construcción de los instrumentos se sustentó en un proceso exhaustivo de análisis cualitativo, intencionado a encontrar la deficiencia en el desarrollo de las competencias socioemocionales. Para organizar y sistematizar la información recolectada durante el diagnóstico inicial, se elaboró una tabla de categorización, lo que permitió identificar con mayor precisión patrones, necesidades y estados emocionales relevantes en el contexto educativo.

Esta tabla operó como una herramienta analítica en la que se vincularon los indicadores observables con las categorías relacionadas en base a las cinco competencias propuestas por Bisquerra Alzina (2003): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Aquí cabe mencionar que, en base a esta categorización se diseñaron los respectivos instrumentos empleados en la observación participante, grupo focal y entrevistas semiestructuradas, constatando que cada instrumento sea pertinente y que responda a las necesidades específicas del objeto estudiado. En consecuencia, todo este proceso metodológico aseguró la congruencia entre enfoque, diseño y objetivos del trabajo, permitiendo comprender a profundidad el desarrollo emocional en el contexto áulico.

Para la recolección de datos se emplearon tres instrumentos: la entrevista semiestructurada aplicada al docente, la entrevista de percepción socioemocional dirigida a los estudiantes, y la guía de observación

utilizada durante las actividades pedagógicas. La aplicación de estos instrumentos se desarrolló en tres etapas: diagnóstico inicial, implementación de la guía de aprendizaje y evaluación final. Los modelos y formatos de cada instrumento se incluyen en los Anexos 2, 5 y 7, respectivamente.

**Tabla 2**

*Matriz de operacionalización de variables*

| Dimensiones | Indicadores | Técnica | Instrumento | Escala / Unidad de Análisis |
|---|---|---|---|---|
| Variable Competencias Socioemocionales | | | | |
| Conciencia emocional | Reconoce y nombra sus emociones.<br>Identifica emociones en los demás.<br>Reflexiona sobre las causas y consecuencias de sus emociones. | Observación participante | Guía de observación (Anexo 2) | Cualitativa descriptiva |
| Regulación emocional | Controla sus reacciones ante situaciones adversas.<br>Emplea estrategias de autocontrol y afrontamiento positivo.<br>Expresa emociones de forma asertiva. | Entrevista | Entrevista socioemocional (Anexo 5) | Cualitativa descriptiva |
| Empatía | Escucha activamente y comprende los sentimientos de los demás.<br>Muestra disposición a ayudar y cooperar.<br>Manifiesta respeto hacia las diferencias. | Entrevista semiestructurada | Guía de entrevista (Anexo 7) | Cualitativa descriptiva |
| Habilidades sociales | Participa activamente en el trabajo grupal.<br>Resuelve conflictos mediante | Observación / grupo focal | Guía de observación / protocolo de grupo focal | Cualitativa y categorial |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | el diálogo.<br>Utiliza lenguaje positivo y colaborativo. | | | |
| Bienestar personal y social | Muestra satisfacción con su desempeño.<br>Demuestra actitudes positivas hacia sí mismo y los demás.<br>Manifiesta sentido de pertenencia y cooperación. | Entrevista / diario reflexivo | Entrevista / Registro reflexivo | Cualitativa descriptiva |

Nota. Elaboración propia (2025)

***Observación Participante***

La observación participante constituyó una técnica sustancial para el desarrollo de la investigación, ya que permitió involucrarse de manera activa en el contexto escolar para registrar dinámicas sociales, expresiones emocionales e interacciones espontáneas que se presentan tal y como surgen en el aula. Además de captar comportamientos predecibles, se captaron gestos, expresiones, silencios y respuestas emocionales. En este sentido, Sanjuán Núñez (2019) menciona que esta técnica “permite comprender los fenómenos socioculturales en su contexto natural y mediante la participación del investigador en la vida cotidiana de los sujetos” (p. 16)., lo que fortalece la comprensión del suceso estudiado desde una mirada situada, empática y contextualizada. De este modo, al integrarse con naturalidad a las actividades del aula, las investigadoras pudieron explorar, acceder e interpretar los modelos cognitivos que orientan las conductas emocionales y sociales que nacen desde la vivencia escolar.

***Entrevista Semiestructurada***

De acuerdo a como señalan Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), y Gil Pascual (2016), la entrevista semiestructurada permite recolectar información de carácter cualitativo, por lo que es ideal cuando se busca entender fenómenos complejos como el desarrollo de competencias socioemocionales. Además de ello, su estructura adaptativa permite que el investigador adecue las preguntas para que respondan al ritmo y profundidad del discurso del entrevistado, lo que favorece la emergencia de significados personales, emociones y experiencias contextualizadas.

Esta característica resulta realmente oportuna al trabajar con docentes y estudiantes, ya que posibilita explorar cómo interpretan y ponen en práctica competencias como la conciencia emocional, la

regulación, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar desde su propia vivencia educativa.

A partir de la mirada docente, la entrevista permite conocer sus percepciones referentes al acompañamiento emocional que desempeña en el aula, las estrategias pedagogías que pone en práctica y los desafíos que surgen en el proceso de desarrollo socioemocional. Las entrevistas semiestructuradas realizadas a las estudiantes propician un espacio de confianza segura y respetuosa, donde puede expresar cómo comprenden sus emociones, el tipo de interacciones que tienen con sus pares y qué sentido tienen las actividades que buscan el bienestar emocional. Como señala Gil Pascual (2016), este tipo de técnica "permite captar la subjetividad del sujeto investigado, sus creencias, valores y significados" (p. 199).; todo esto permite construir una interpretación rigurosa y contextualizada del fenómeno estudiado. Así, la entrevista permite acceder a información relevante y fortalece la relación existente entre investigación y transformación escolar.

***Grupo Focal***

Los grupos focales resultaron fundamentales para conocer cómo vivieron los estudiantes la experiencia pedagógica posterior a las actividades implementadas. Esta técnica permitió recoger valoraciones, emociones, aprendizajes y tensiones a través del intercambio libre de opiniones entre compañeros que compartieron un mismo proceso formativo. Tal como señala IberTIC, los grupos focales "son instancias para profundizar motivaciones, razones, valoraciones y expectativas acerca de distintos temas" (IberTIC, s.f., p. 1)., lo que los convierte en una herramienta idónea para explorar dimensiones subjetivas del aprendizaje emocional.

La dinámica colectiva permitió crear un espacio seguro en el que surgieron relatos colectivos con significados emocionales acompañados de gestos, expresiones y silencios. Además, se pudo comprender cómo circulan las ideas, cómo se argumentan posturas y cómo se resignifican las experiencias cuando son compartidas. Además, el rol del moderador fue muy importante para generar un ambiente de confianza, ya que "debe sostener interés, cordialidad y respeto ante las opiniones de los participantes" (IberTIC, s.f., p. 3)., lo que dio paso a que los estudiantes expresen su sentir con libertad.

***Guía de Observación***

La guía de observación constituye un instrumento clave dentro del enfoque cualitativo, ya que permite registrar de manera sistemática las conductas, interacciones y expresiones emocionales que emergen en el contexto educativo sin intervenir en él. Esta herramienta posibilita una mirada situada y

estructurada sobre fenómenos complejos como el desarrollo de competencias socioemocionales, que facilita la identificación de indicadores vinculados a la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, según el modelo de Bisquerra Alzina (2003). Como señala Gil Pascual (2016), “la guía de observación permite recoger información de forma planificada, centrada en aspectos previamente definidos y adaptada al contexto de estudio” (p. 199)., lo que garantiza coherencia entre los objetivos de la investigación y los datos obtenidos.

En el caso de los docentes, este instrumento permite analizar cómo gestionan el clima emocional del aula, cómo modelan las competencias emocionales a través de su lenguaje verbal y no verbal, y qué estrategias emplean para fomentar la empatía, la autorregulación o la resolución de conflictos. En cuanto a los estudiantes, la guía facilita el registro de sus respuestas emocionales ante diversas situaciones, su participación en dinámicas colaborativas y su forma de relacionarse con los demás. Desde esta perspectiva, la observación guiada no solo aporta evidencia empírica valiosa, sino que también fortalece la interpretación reflexiva del investigador. Como se expone en los Lineamientos para la evaluación diagnóstica de aspectos socioemocionales, la ficha de observación permite identificar necesidades emocionales institucionales y personales, a partir de comportamientos observables en situaciones reales (MinEduc, 2024).

***Guía de la Entrevista***

La guía de entrevista es un instrumento de gran valor metodológico, puesto que ayuda a identificar con profundidad las limitaciones que enfrentan los estudiantes y docentes en cuanto al desarrollo socioemocional. La estructura flexible permite establecer el diálogo en torno a categorías temáticas definidas con anterioridad, lo que facilita la exploración de experiencias, percepciones y estrategias vinculadas al manejo emocional, la convivencia y el bienestar en el aula. Según Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), este tipo de entrevista permite acceder a “significaciones elaboradas por los sujetos mediante sus discursos, relatos y experiencias” (p. 329)., lo cual favorece comprender cómo se viven las emociones en contextos educativos reales.

En el caso de los estudiantes, la guía permite profundizar en las vivencias emocionales, en las situaciones que les generan malestar o satisfacción, y en las formas en que enfrentan los desafíos relacionales y personales dentro del entorno escolar (Ver anexo 8). Esta información es clave para detectar áreas de dificultad que no siempre se manifiestan de forma explícita. En cuanto a los docentes, la entrevista permite conocer sus estrategias pedagógicas, su percepción sobre el clima emocional del aula y su capacidad para acompañar a los estudiantes en procesos de autorregulación, empatía y resolución de conflictos (Ver anexo 9). Como señala Gil Pascual (2016), la entrevista semiestructurada “permite captar la

subjetividad del sujeto investigado, sus creencias, valores y significados" (p. 199)., lo que enriquece el análisis y aporta insumos valiosos para el diseño de intervenciones más ajustadas a las necesidades reales del grupo.

***Guía del Grupo Focal***

La guía para la realización de grupos focales cumple un papel fundamental en el proceso de recolección de información cualitativa, especialmente cuando se busca comprender cómo los estudiantes vivieron e interpretaron las actividades orientadas al desarrollo socioemocional. Esta herramienta permite estructurar el encuentro, organizar los temas a tratar y orientar al moderador en la formulación de preguntas abiertas que favorezcan la expresión libre y reflexiva de los participantes. Según IberTIC (s.f.), la guía de grupo focal "contempla los temas y las preguntas a ser abordados, a modo de guía orientativa", lo que ayuda al moderador a mantener el diálogo fluido enfocado al tema (p. 2).

Es por ello, que para abordar los aspectos claves de las experiencias vividas por los estudiantes es fundamental contar con una guía bien diseñada que permita acceder a sus emociones, percepciones, aprendizajes y relaciones interpersonales. De igual manera ayuda al investigador a anticipar posibles líneas de estudio y registrar con precisión las perspectivas del discurso grupal. También promueve un ambiente de confianza, en el que el moderador presenta con claridad, explica los objetivos del encuentro y establece condiciones éticas como la confidencialidad y el respeto por las opiniones compartidas (IberTIC, s.f., p. 3).

Desde esta concepción metodológica, Gil Pascual (2016) destaca que para realizar los grupos focales es indispensable contar con una planificación cuidadosa, y que la guía temática "debe estar alineada con los objetivos de la investigación y adaptada al perfil de los participantes" (p. 202). Esta planificación permite que el grupo focal no se convierta en una conversación dispersa, sino en una instancia de producción de conocimiento situada, donde las voces estudiantiles adquieren centralidad. Así, la guía no solo organiza el proceso, también potencia su profundidad interpretativa y su valor ético y pedagógico.

**Análisis de datos mediante Modelo de Bisquerra Alzina**

Al llegar a este punto, es preciso mencionar que las entrevistas a los estudiantes se realizaron de manera individual, con el objetivo de obtener una comprensión profunda y personalizada de cada caso. A más de ello, para establecer las categorías, subcategorías e indicadores de la entrevista, se realizó una tabla de la operacionalización de la variable (Ver anexo 11). Para el análisis de datos obtenidos de la entrevista, se utilizó una tabla en Excel desarrollada en el marco de la educación emocional, tomando como base el modelo de Bisquerra Alzina, que organiza las competencias socioemocionales en cinco grandes

ámbitos y sus respectivas microcompetencias (Ver anexo 4). Para identificar estas dentro de las respuestas en el análisis, se buscaron patrones discursivos, frases o expresiones metacognitivas, relatos que evidencian aprendizajes, experiencias emocionales e ideas que permiten vincular lo expresado con la existencia de las microcompetencias, estableciendo así indicadores cualitativos que faciliten la interpretación sistemática de los datos obtenidos, para poder comprender cómo los estudiantes perciben y gestionan sus emociones básicas, cómo enfrentan los desafíos del entorno escolar, cómo establecen vínculos con los demás y cuál es el impacto del entorno familiar.

A partir de este análisis, se identificaron múltiples deficiencias en el desarrollo de estas competencias, especialmente en el reconocimiento y la expresión de las emociones. Esta situación motivó la creación de la propuesta pedagógica ExpresArte, una intervención diseñada para atender las necesidades emocionales identificadas. Las carencias emocionales observadas generaban conflictos tanto entre pares como entre estudiantes de diferentes grados, afectando negativamente el clima general del aula.

En este sentido, la conciencia emocional se entiende como un proceso mediante el cual los estudiantes son capaces de identificar, comprender y expresar sus situaciones emocionales y las de los demás. Esta categoría se encuentra operacionalizada en base a cuatro subcategorías que responden a las microcompetencias específicas: toma de conciencia de las propias emociones, que se refleja cuando los estudiantes pueden reconocer e identificar los estados emocionales propios y los del otro; dar nombre a las emociones, que consiste en etiquetar correctamente lo que sentimos con palabras precisas; se manifiesta cuando se hace uso de vocabulario emocional; comprensión de las emociones de los demás, que conlleva captar con precisión los estados emocionales ajenos, aunque no se exprese de manera verbal, y validarlos; tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento implica comprender que el sentir, pensar y actuar están relacionados; se manifiesta cuando son capaces de relacionar un pensamiento con cómo influyó en su conducta. Algunos estudiantes mencionaron que les cuesta establecer amistades, y lo justificaron con interpretaciones negativas sobre sí mismos: “no soy divertido” o “nadie me quiere.”

En cuanto a la autonomía emocional: capacidad para vivir las emociones con conciencia, es decir, reconocer lo que se siente, asumir con responsabilidad y elegir cómo proceder desde la ética y el autocuidado. Esta categoría posee siete subcategorías de las cuales hay que trabajar: Automotivación: encontrar en su interior la fuerza y motivación necesarias para salir al mundo y lograr lo que se proponga; Autoeficacia emocional: creer que posee la capacidad para gestionar sus emociones en lo personal y social; Responsabilidad: tomar decisiones entendiendo que deberá afrontar las consecuencias, así como elegir en qué actitudes se asume; Actitud positiva: ser optimista ante las diversas situaciones, actuar con respeto;

Análisis crítico de normas sociales: cuestionar los mensajes que presenta la sociedad para poder elegir aquellos que no atenten contra el pensamiento, el sentir y la manera de relacionarse que posee cada uno; Resiliencia: capacidad para afrontar las diversidades de la vida exitosamente. Dentro de esta categoría hubo respuestas que ponían en manifiesto pasividad o evasión ante una situación o decisión que tomar, como: “espero que pase” o “no supe qué hacer”, lo que refleja falta de autonomía emocional y de recursos para afrontar situaciones difíciles. En cuanto al manejo del estrés y la perseverancia, los escenarios de sobrecarga o tareas complejas generaron respuestas como “lloro” o “me doy por vencido”. Tales expresiones ponen de manifiesto una limitada resistencia a la frustración y un deficiente repertorio de estrategias de afrontamiento emocional.

En este sentido, la regulación emocional comprende la capacidad para gestionar las emociones de manera adecuada y se encuentra categorizada en cuatro subcategorías: expresión emocional apropiada: implica exteriorizar las emociones de forma apropiada y comprender que el estado interno emocional no necesariamente debe corresponder con la manifestación externa; regulación de emociones y sentimientos: es aceptar que deben ser controlados constantemente para evitar caer en estados emocionales incómodos; habilidades de afrontamiento: capacidad para transitar por conflictos emocionalmente eligiendo de manera consciente cómo actuar ante aquella situación; competencia para autogenerar emociones positivas: cultivar emociones que promuevan el bienestar y el disfrute de la vida. Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes manifestaron reacciones impulsivas, como gritos, golpes o conductas inhibidoras, como el silencio y el aislamiento, lo cual nos lleva a reafirmar la necesidad de incorporar herramientas prácticas, como métodos de respiración, actividades de pausa consciente o espacios para promover la mediación emocional que les permitan canalizar adecuadamente sus emociones intensas.

Por otro lado, la competencia social: esta capacidad permite mantener o establecer relaciones respetuosas y empáticas basadas en la comunicación, empatía, respeto, etc. Dentro de esta categoría se encuentran nueve microcompetencias de las cuales se han manifestado las siguientes: Dominar las habilidades sociales básicas: implica saber escuchar, prestar atención, entender el lenguaje verbal y no verbal, así como mostrar interés real por el sentir del otro; respeto por los demás: respetar las diferencias y los derechos de los demás y las diversas formas de pensar; practicar la comunicación receptiva: estar abiertos a recibir los mensajes de manera eficaz; comportamiento prosocial y cooperación; realizar acciones que impliquen el bienestar de los demás; capacidad para gestionar situaciones emocionales: ser agentes que busquen redirigir una situación o conflicto hacia un desenlace positivo.

Sin embargo, con respecto a esta competencia, algunos niños demostraron desinterés ante el malestar de sus compañeros, otros manifestaron no tener idea de cómo actuar ante las emociones de sus compañeros. Esta escasa conexión emocional podría indicar una escasa capacidad para empatizar, lo que destaca la importancia de promover experiencias educativas que se centren en el punto de vista del otro, la identificación emocional y el cuidado mutuo. Frente a situaciones de exclusión o trato injusto, indicaron una naturalización del problema o su justificación, por ejemplo: “igual no quiero jugar” o “no me quiere”. Estas actitudes pueden evidenciar una baja percepción del valor de la justicia emocional y una escasa interiorización de principios de equidad, lo cual invita a incluir prácticas restaurativas y diálogos formativos sobre los derechos afectivos de los actores de la comunidad educativa.

En este sentido, las competencias para la vida y el bienestar comprenden un conjunto de capacidades que ayudan a las personas a enfrentar los desafíos de la vida cotidiana de manera equilibrada y promueven el bienestar emocional en los diferentes contextos. Esta competencia posee diversas microcompetencias; sin embargo, en el aula se evidencia que hay que trabajar el bienestar emocional, el cual busca el bienestar emocional propio, ya que se reconoce como un derecho que todos debemos tener. Finalmente, en lo que se refiere al vínculo con el entorno escolar y familiar, muchas respuestas denotaron distanciamiento afectivo o falta de espacios seguros de comunicación. Peticiones como “que no me reten” o “que me escuchen más” revelan la necesidad de relaciones más empáticas y contenedoras. Es indispensable, entonces, fomentar un acompañamiento adulto basado en la escucha activa, el reconocimiento emocional y la validación del niño como sujeto con voz propia.

Para complementar el análisis anterior, se incluye la siguiente tabla que detalla la relación entre cada ítem de la guía de entrevista, las dimensiones del modelo pentagonal de Bisquerra Alzina y los indicadores emocionales identificados.

**Tabla 3**

*Matriz de resultados: pregunta, competencias, microcompetencias y respuestas de la entrevista*

| Pregunta | Dimensión del modelo de Bisquerra Alzina | Microcompetencias implicadas | Hallazgos frecuentes en las respuestas |
|---|---|---|---|
| ¿Cómo te sientes hoy? | Conciencia emocional | Reconocimiento emocional | Se observan emociones básicas (“feliz”, “triste”, “mal”) que reflejan alfabetización emocional inicial; se requiere ampliar vocabulario afectivo. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ¿Qué situaciones te hacen sentir feliz en la escuela? | Conciencia emocional, Competencia social | Empatía, interacción positiva | Los estudiantes asocian felicidad con juego, amistad y aceptación; evidencia de experiencias positivas de vinculación. |
| ¿Qué situaciones te hacen sentir triste o enojado? | Conciencia emocional, Regulación emocional | Identificación emocional, control de impulsos | Frecuencia de conflictos, exclusión y burlas; reflejo de necesidad de trabajar regulación emocional y convivencia. |
| ¿Cómo reaccionas cuando te sientes frustrado o enojado? | Regulación emocional | Estrategias adaptativas y desadaptativas | Conductas diversas: desde respiración hasta aislamiento; indica desarrollo desigual en autocontrol. |
| ¿Qué harías si un compañero está triste o enojado? | Competencia social | Empatía, ayuda, cuidado | Se evidencian respuestas prosociales (“lo escucho”, “lo consuelo”), aunque también actitudes de indiferencia; potencial de fortalecimiento empático. |
| ¿Cómo actúas ante un problema? | Competencias para la vida y el bienestar | Afrontamiento, toma de decisiones | Comportamientos activos (buscar ayuda, dialogar) y pasivos (evitación); necesidad de reforzar la resolución colaborativa. |
| Describe una decisión difícil que hayas tomado | Autonomía emocional | Autoconocimiento, responsabilidad, valores | Decisiones vinculadas al entorno familiar o social; se reconoce pensamiento reflexivo en algunos casos. |
| ¿Te resulta fácil hacer amigos? | Competencia social | Comunicación, habilidades sociales | Respuestas polarizadas: “sí, porque soy amigable” / “no, por timidez”; indica necesidad de estrategias de socialización. |
| ¿Qué haces ante situaciones injustas o de exclusión? | Competencia social, Competencias para la vida | Justicia, solidaridad, reacción ante conflicto | Algunos intervienen o defienden, otros se aíslan; demanda reforzar la participación activa y la equidad. |
| ¿Qué haces cuando tienes muchas tareas o te sientes abrumado? | Regulación emocional, Autonomía emocional | Organización, autogestión | Conductas diversas entre afrontamiento y frustración; urge fortalecer la gestión emocional del esfuerzo académico. |
| ¿Cómo te preparas para situaciones nuevas o desafiantes? | Competencias para la vida | Anticipación, afrontamiento | Se alterna entre motivación y evasión; refleja desigualdad en la autoconfianza y resiliencia. |
| ¿Cómo es la relación con tu familia? | Competencia social, Autonomía emocional | Comunicación intrafamiliar | Predominan relaciones positivas, aunque algunos casos reflejan distanciamiento o conflicto; el entorno familiar influye en la autorregulación emocional. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ¿Qué te gustaría que hicieran tus maestros o familia para ayudarte? | Competencia para la vida, Regulación emocional | Apoyo externo, acompañamiento, escucha activa | Solicitudes reiteradas de atención, paciencia y escucha; evidencia necesidad de fortalecer la relación escuela-familia. |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la información tomada de la entrevista realizada a los estudiantes

**Principios éticos**

Al apegarse a los principios éticos que rigen la investigación educativa, el estudio salvaguardó la confidencialidad, obtuvo el consentimiento informado y respetó la participación voluntaria de cada persona involucrada. Antes de aplicar los instrumentos, se explicó a los participantes el objetivo del trabajo y se enfatizó que los resultados tendrían un uso exclusivamente académico. La identidad de los informantes quedó protegida mediante la asignación de códigos alfanuméricos, cumpliendo tanto con la normativa institucional de ética como con las recomendaciones del Comité de Ética de la Investigación Educativa.

## CAPÍTULO IV: Propuesta: Guía para el Desarrollo de Competencias Socioemocionales en Estudiantes de 9 a 10 años

En este apartado se desarrollará el cuarto objetivo específico del trabajo de integración curricular, dirigido al desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años de edad. La propuesta se ha estructurado bajo un enfoque riguroso y sistemático, integrando los siguientes apartados:

**Introducción y justificación**

El presente trabajo se centra en el desarrollo de competencias socioemocionales, acordes a las inserciones curriculares establecidas para el lectivo 2024–2025. Su propósito es potenciar el perfil de egreso de los estudiantes a través del desarrollo de competencias esenciales para su crecimiento personal, avance académico y preparación profesional, mediante la vinculación de prácticas activas y estrategias pedagógicas que promuevan la autonomía, la autorreflexión y el trabajo en equipo. Estos componentes son importantes para la formación de seres integrales, capaces de autorregularse y construir relaciones emocionales en su contexto. En contraste con los métodos tradicionalistas que se centran en enseñar estos contenidos de manera aislada, la presente propuesta incorpora las competencias socioemocionales como una asignatura dentro del horario pedagógico de quinto año de EGB.

De esta manera, se brinda la oportunidad a los estudiantes de desarrollar estas competencias por medio de vivencias de aprendizaje relevantes y contextualizadas, lo que beneficia su formación integral, sus habilidades para manejar emociones y relacionarse con su entorno, y al mismo tiempo que desarrolla su autonomía. Tal como lo plantea el MinEduc (2024), estas inserciones pretenden transformar la vivencia

educativa en un espacio más humano, donde el desarrollo socioemocional sea un componente esencial del aprendizaje, promoviendo el bienestar integral, la equidad, la empatía y la convivencia basada en el respeto como bases de la formación académica. Este enfoque marca un avance notable en la manera en que percibimos la enseñanza, puesto que no busca transmitir conocimientos; más bien, busca formar personas que se comprendan a sí mismas y a los demás, capaces de convivir con respeto, justicia y sensibilidad social.

Diversos autores abordan el concepto de guía de aprendizaje desde enfoques complementarios. Calvo Sánchez (2015), desde la Universidad de Costa Rica, propone una estructura dual interna y externa que combina objetivos claros con herramientas colaborativas digitales como GoAnimate y Glogster; esto favorece un aprendizaje activo en contextos técnicos. Por su parte, Pino y Urías (2020), desde la UNAE-Ecuador, resaltan su carácter flexible y mediador, destacando la importancia de personalizar la guía según el contexto educativo, la modalidad y el perfil del estudiante. En un enfoque situado, Garcés et al. (2023) analizan la guía de aprendizaje como respuesta concreta durante el confinamiento por COVID-19, mediada por TIC accesibles (Zoom, WhatsApp), donde se aplican rúbricas para evaluar tanto los aspectos metodológicos como pedagógicos del recurso. Si bien todos coinciden en el papel estructurador y orientador de la guía, difieren en el énfasis: mientras Calvo potencia lo visual y creativo, Pino se enfoca en la intencionalidad didáctica y Garcés en su aplicabilidad y mejora continua en contextos de emergencia. Con base en lo anterior, en este trabajo la guía de aprendizaje se concibe como herramienta pedagógica ética, activa, flexible y contextualizada que fomenta la autonomía de los estudiantes y el docente desempeña el papel de mediador reflexivo.

Este trabajo se fundamenta en la guía de aprendizaje constructivista que Díaz-Barriga y Hernández presentaron en 2020, en la cual el estudiante pasa a ser el protagonista activo del proceso, construyendo saberes a través de la exploración, la reflexión y la interacción con su entorno. Se eligió este enfoque porque permite integrar las competencias socioemocionales dentro de un aprendizaje realmente significativo, fomentando la autorregulación, la empatía y la autonomía. Además, se consideró la visión humanista de Bisquerra (2021), se argumenta que las experiencias de enseñanza deben nutrir al mismo tiempo la esfera cognitiva y la emocional, garantizando así un aprendizaje que sea a la vez integral y contextualizado.

**Identificación del problema**

Toda propuesta pedagógica innovadora necesita integrar una evaluación organizada que permita determinar sus desafíos, fortalezas y áreas de mejora. Aunque la unidad educativa resalta en su PEI y PCA la relevancia de integrar las nuevas inserciones curriculares en las asignaturas, aún no se ha logrado

fortalecer su aplicación de manera efectiva en el proceso educativo, lo que representa una brecha entre la vinculación teórica y la práctica educativa cotidiana.

Es por ello que, para garantizar un perfil de salida estable y el desarrollo integral de los estudiantes, es fundamental establecer un equilibrio entre los documentos curriculares e institucionales y su práctica en el aula. En este sentido, la presente guía de aprendizaje busca abrir la puerta para la aplicación efectiva de las competencias socioemocionales desde la asignatura de Acompañamiento Integral, a través de una ejecución autónoma que no necesita su inserción directa en el currículo nacional.

Es así que la guía ha sido diseñada y adaptada para el uso con todos los estudiantes, tomando en cuenta las características y necesidades presentes en el aula, previamente identificadas (Ver anexo 5, Anexo 6), lo cual permite responder de manera pertinente a la diversidad del aula. Su estructura se sustenta en el modelo pentagonal de Bisquerra Alzina, en el que se integran competencias socioemocionales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Mediante metodologías activas y estrategias didácticas, se pretende fortalecer la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsables y la comunicación efectiva, con lo cual es posible promover un desarrollo emocional integral, congruente con los principios de la educación emocional.

De esta manera, la propuesta se considera como una respuesta a las exigencias institucionales y un recurso pedagógico integral que favorece el progreso emocional y social de los estudiantes. Con ello, la enseñanza adquiere un sentido más profundo, en el que convergen el aprendizaje académico y el aspecto socioemocional para formar personas comprometidas con el respeto, la conciencia social y la autonomía personal.

**Justificación**

Esta propuesta emerge a partir de la identificación de limitaciones en la aplicación curricular, las cuales han se constituido como una barrera para la incorporación efectiva de las competencias socioemocionales a los procesos educativos. Aunque estas competencias han sido incorporadas en las nuevas inserciones curriculares del lectivo 2024-2025, su implementación en el aula sigue siendo uno de los principales problemas, especialmente en aspectos como las metodologías utilizadas y el grado de participación activa de docentes y estudiantes.

La falta de un enfoque concreto para enseñar competencias socioemocionales representa una brecha entre la planificación curricular y la experiencia real en el aula, lo que dificulta la consolidación de

habilidades como la autorregulación, la empatía y la interacción social efectiva. Por ello, es indispensable una estrategia que facilite su integración en las distintas áreas del conocimiento, garantizando que los estudiantes desarrollen estas competencias por medio de experiencias significativas y contextualizadas.

De esta manera, la guía de aprendizaje propuesta responde a esta necesidad, porque ofrece un marco metodológico organizado que guía la enseñanza de competencias socioemocionales de manera práctica y alineada con los principios pedagógicos actuales. Mediante esta herramienta, se busca fortalecer la formación emocional de los estudiantes, optimizar el desempeño docente mediante estrategias didácticas que favorezcan la autorreflexión, la resiliencia y la comunicación efectiva.

En esta propuesta se abordan los desafíos actuales y se complementa con la implementación curricular, brindando soluciones concretas que benefician la integración de las competencias socioemocionales en los procesos educativos.

**Objetivo general de la propuesta**

Promover el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años mediante estrategias alineadas con los principios pedagógicos actuales.

**Fundamentación Pedagógica, didáctica y curricular**

***Fundamentación Pedagógica***

La propuesta se fundamenta en una perspectiva constructivista y sociocultural del aprendizaje, en la cual los estudiantes, a partir de sus experiencias emocionales, sociales y culturales, construyen activamente significados que les permiten construir conocimientos. Según Jean Piaget (1964), a esta edad los niños transitan por la etapa de operaciones concretas, en la que el pensamiento lógico se consolida mediante experiencias manipulables y reales. Lev Vigotsky (2015), por su parte, destaca la interacción social y el lenguaje como facilitadores esenciales del desarrollo, proponiendo la Zona de Desarrollo Próximo como espacio idóneo para la enseñanza.

Esta guía se sustenta específicamente en el modelo de competencias socioemocionales de Rafael Bisquerra Alzina (2003, 2007), que define cinco bloques clave para el desarrollo emocional:

- Conciencia emocional
- Regulación emocional
- Autonomía emocional
- Competencia social

- Competencias para la vida y el bienestar

Desde esta mirada, el docente es un facilitador emocional y ético, que acompaña, modela y potencia el desarrollo socioemocional como parte esencial del proceso formativo integral.

***Fundamentación Didáctica***

La propuesta didáctica se inspira en metodologías activas, lúdicas, reflexivas y colaborativas, adaptadas al desarrollo evolutivo de niños y niñas de entre 9 y 10 años. Siguiendo los postulados de la Taxonomía de Marzano (2007), la guía promueve aprendizajes que transitan desde el nivel cognitivo (recuperar, comprender, aplicar), hacia el metacognitivo (planificar, monitorear), y culminan en el nivel del sistema emocional (Self-system), donde se fortalece la motivación, la autorregulación y el bienestar.

Se emplean estrategias como:

- Juegos simbólicos y colaborativos
- Resolución de dilemas emocionales
- Reflexión guiada con soporte visual (termómetros emocionales, máscaras, diarios)
- Dinámicas de grupo que promueven el reconocimiento y la empatía

Todas las actividades se diseñan con un enfoque progresivo, inclusivo y vivencial, priorizando la exploración emocional desde lo concreto hacia lo relacional.

***Fundamentación Curricular***

La guía forma parte de una asignatura específica establecida en el horario escolar denominada Acompañamiento Integral, lo que permite un abordaje intencionado, sistemático y coherente de las competencias emocionales. No se plantea como un eje transversal insertado en otras áreas, sino como un espacio autónomo de formación emocional, que responde a las necesidades actuales de fortalecer el bienestar y la alfabetización emocional desde edades tempranas. A este propósito, el MinEduc (2024) menciona que el Acompañamiento Integral en el Aula conjuntamente con la educación socioemocional, constituye pilares fundamentales para el Acompañamiento Socioemocional que se promueve, mediante el cual se asegura un entorno educativo orientado al bienestar comunitario.

Este enfoque está alineado con:

- El modelo de competencias básicas del desarrollo integral infantil.

- Las recomendaciones de la UNESCO (2024) y la OCDE (2021) sobre la inclusión de la educación emocional como componente clave del currículo escolar.
- Las orientaciones del modelo de competencias socioemocionales de Bisquerra Alzina, que defiende una instrucción sistematizada, evaluable y ajustada a cada etapa del desarrollo.

La materia Acompañamiento Integral proporciona un marco que posibilita estimular habilidades como la toma de decisiones responsables, la empatía, la autoestima y la conciencia emocional, que mejoran el rendimiento escolar, la convivencia, la salud mental y el desarrollo personal.

***Rol del docente en el desarrollo de competencias socioemocionales***

El docente desempeña un rol esencial en la enseñanza de la educación emocional. Bisquerra Alzina (2003) menciona que el educador debe proceder como orientador y facilitador, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre sus emociones y a desarrollar estrategias para regular sus emociones a través del diálogo y la experiencia práctica.

Para ello, el docente debe:

- Promover la expresión y la verbalización segura de las emociones
- Facilitar el aprendizaje colaborativo, a través de dinámicas grupales que promuevan la interacción social positiva.
- Potenciar la resolución de conflictos, mediante la enseñanza de estrategias que promuevan la comunicación efectiva y empatía.

***Rol del estudiante en el proceso de desarrollo***

Por su parte, Goleman (1995) afirma que la inteligencia emocional es esencial para el desarrollo personal y social. Es por ello que, en la infancia, los estudiantes deben practicar y fortalecer habilidades emocionales por medio de actividades organizadas que les permitan comprender sus emociones y mejorar su interacción con los demás.

Por ello, los estudiantes deben:

- Adquirir conocimientos que les permita identificar y gestionar sus emociones mediante el uso de técnicas de autorregulación.
- Poner en práctica la empatía a través de la práctica de la escucha activa y el respeto por las emociones de sus compañeros.

- Utilizar estrategias para resolver conflictos para fortalecer su capacidad para generar respuestas en situaciones difíciles.

**Descripción de la propuesta**

La propuesta ExpresArte se sustenta en los principios del aprendizaje activo mencionados por Margalef y Pareja (2008), ya que promueve la participación principal del estudiante en la construcción de su conocimiento mediante actividades lúdicas, reflexivas y colaborativas. Como señalan las autoras, el conocimiento no debe transmitirse de forma acabada, sino que debe recrearse por el propio estudiante, idea que se ve reflejada en las experiencias que ofrece la guía: niñas y niños exploran sus emociones, las expresan mediante recursos creativos y participan en procesos de reflexión compartida. Esta aproximación metodológica articula el juego simbólico, el diálogo y el trabajo en equipo como caminos para cultivar el autoconocimiento, la empatía y la autonomía.

En correspondencia con el currículo priorizado del Ministerio de Educación del Ecuador, ExpresArte responde a la necesidad de fortalecer competencias fundamentales para la vida, entre ellas las socioemocionales. Según las orientaciones curriculares para el año lectivo 2024-2025, “la educación socioemocional se concibe como una dimensión transversal que atraviesa todas las áreas curriculares y promueve el bienestar integral del estudiante” (MinEduc, 2024, p. 8). En esta línea, la guía contribuye a una formación integral, resiliente y humanizada, en concordancia con los lineamientos nacionales que anteponen la autorregulación, la empatía y la convivencia como ejes esenciales del desarrollo de los estudiantes en el siglo XXI.

Desde esta perspectiva metodológica, la propuesta integra estrategias activas oportunas al periodo de operaciones concretas, característico del desarrollo cognitivo en estudiantes de entre 9 a 10 años. Para lo cual emplean recursos pedagógicos que promueven lo lúdico y simbólico como máscaras, termómetros emocionales, mapas internos o juegos de roles para explorar y representar de manera accesible con sentido el mundo de las emociones. Estos recursos se combinan con el método heurístico, el cual, según Campi et al. (2015), posibilita el diseño de estrategias sistemáticas basadas en el análisis del problema, la búsqueda de soluciones autónoma y la validación de aprendizajes a través de la reflexión y la experiencia directa. De igual manera, el método colaborativo toma el protagonismo a través de dinámicas en grupos pequeños, en pares o en círculos de confianza en el que el rol del docente es de facilitador o guía. Estas experiencias potencian habilidades como la escucha activa, la comunicación emocional y la construcción colectiva de acuerdos. Este tipo de relaciones promueven una reciprocidad consciente entre los estudiantes, quienes ponen en común saberes, toman decisiones conjuntas y asumen responsabilidades compartidas. De este

modo, el grupo alcanza un aprendizaje significativo y socialmente comprometido (Álvarez Cruz et al., 2017, p. 7).

Además, la propuesta se alinea con los enfoques de educación emocional contemporánea al integrar las contribuciones de Paul Ekman (2003), quien sostiene que existen emociones básicas universales (como la alegría, el miedo, la ira o la tristeza) que se manifiestan a través del rostro y tienen funciones adaptativas. Reconocer e interpretar estas expresiones emocionales como lo plantea Ekman y Friesen (2003) fortalece competencias como la empatía, la conciencia emocional, la regulación y la autonomía afectiva. Integrar este marco en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que las emociones se conviertan en catalizadores del pensamiento reflexivo y creativo, nutriendo el desarrollo personal, la competencia social y el bienestar del estudiantado.

De manera articulada con las inserciones socioemocionales propuestas para el periodo 2024-2025, la guía propone espacios de diálogo, expresión libre y resignificación emocional. Las actividades están pensadas no desde un enfoque correctivo, sino desde una pedagogía del cuidado, la conexión y la transformación, entendida como una propuesta educativa que pone la vida en el centro y promueve vínculos empáticos, justos y sostenibles dentro de la comunidad escolar (Aguado de la Obra, 2018, p. 24). Aunque su eje central es lo emocional, la guía también genera vínculos naturales con otras competencias priorizadas, como la comunicacional (a través de la producción oral y escrita), la digital (al integrar recursos visuales y herramientas tecnológicas sencillas) y la matemática (por medio de actividades como clasificación de emociones, identificación de patrones simbólicos o conteo de estados afectivos).

Cada una de las actividades descritas en la guía se estructura bajo un esquema de aplicación por fases:

1. Diagnóstico inicial: permite explorar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales mediante entrevistas y observaciones.
2. Intervención formativa: comprende la implementación de las actividades de la guía durante el proceso de enseñanza, con un enfoque vivencial y expresivo.
3. Evaluación y retroalimentación: fase de cierre en la que se aplican nuevamente los instrumentos (encuestas, fichas reflexivas y observación participante) para medir avances y reajustar estrategias.

En relación con la aplicación práctica, se detalla que las actividades se implementan durante las sesiones de tutoría y espacios de convivencia escolar, en coordinación con los docentes de aula. Cada

sesión fue planificada con objetivos específicos, recursos didácticos y tiempos estimados, garantizando la reproducibilidad del proceso en otros contextos educativos similares.

De esta manera, la propuesta no solo articula la teoría con la práctica, sino que responde a las demandas curriculares de la educación básica panameña, enfatizando la educación emocional como componente transversal. Además, la guía ExpresArte aporta un modelo de intervención flexible, adaptable y evaluable, que puede replicarse en diferentes niveles educativos para fortalecer las competencias socioemocionales desde una perspectiva de bienestar, inclusión y participación activa.

**Estructura y Organización**

Esta guía se implementa en seis unidades, organizadas en un plan de trabajo con una frecuencia de tres días a la semana, distribuidas en dos sesiones de 45 minutos por día. Cada unidad dura un mes, lo que permite el desarrollo secuencial de las competencias socioemocionales. La implementación de las actividades se realiza los días lunes durante las horas correspondientes a Educación Cultural y Artística, ECA; los miércoles en las horas de Animación a la lectura; y los viernes durante las horas de Acompañamiento Integral. Cabe mencionar que este horario para el desarrollo de las sesiones fue designado por el docente.

Las unidades se encuentran estructuradas de esta manera:

- Unidad 1: Las emociones: Identificación, reconocimiento y expresión emocional.
- Unidad 2: Conciencia emocional: Autoconocimiento y comprensión de emociones ajenas.
- Unidad 3: Regulación emocional: Estrategias para la gestión emocional y afrontamiento de situaciones adversas.
- Unidad 4: Autonomía emocional: Autoestima, resiliencia y pensamiento positivo.
- Unidad 5: Competencia social: Habilidades interpersonales y resolución de conflictos.
- Unidad 6: Bienestar y competencias para la vida: Ciudadanía activa y bienestar subjetivo.

Cada sesión se encuentra estructurada según la secuencia didáctica propuesta por Rodríguez-Reyes (2014), compuesta por los momentos de inicio, desarrollo y cierre, lo que permite una organización pedagógica coherente y significativa. Esta secuencia se sustenta en el enfoque de formación situada, que reconoce el valor del contexto, la experiencia y la reflexión como ejes centrales del aprendizaje. Aunque las actividades son diversas se articulan de forma coherente en torno a estos tres momentos. Además, se integra el arte, la experimentación y recursos visuales como formas expresivas y eficaces que permiten mediar el conocimiento. Esta orientación metodológica favorece la asimilación de conceptos y potencia la

participación activa, la autonomía y el desarrollo emocional del estudiante. A más de ello, se alinea con los principios inclusivos, creativos y contextualizados del quehacer docente.

**Tabla 4**

*Aplicación y evaluación de las actividades de la Guía "ExpresArte"*

| Fase / Momento | Actividad principal de la Guía | Propósito pedagógico | Instrumento de aplicación / valoración | Criterios de evaluación |
|---|---|---|---|---|
| **Diagnóstico inicial** | Aplicación de la entrevista socioemocional y guía de observación. | Identificar el nivel de desarrollo de las competencias socioemocionales antes de la intervención. | Entrevista semiestructurada (Anexo 5). Guía de observación (Anexo 2). | Claridad en la expresión emocional. Interacción social y empatía inicial. Identificación de emociones básicas. |
| **Implementación 1** (Semana 1) | Actividades "Todo sobre mi" "Dibujando mis emociones". | Desarrollar habilidades socioemocionales, autoconocimiento y cohesión grupal en los estudiantes. | Registro fotográfico de evidencias. | Autoconocimiento, expresión emocional, participación y respeto en la interacción positiva con los compañeros. |
| **Implementación 2** (Semanas 2-3) | Actividades "Mis emociones" | Identificar y expresar las seis emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa) para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes. | Guía de observación (Anexo 2). Registro fotográfico de evidencias. | Reconocimiento y diferenciación de las seis emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa), expresión adecuada de las mismas y actitudes de escucha y respeto durante la interacción grupal. |
| **Implementación 3** (Semanas 4-5) | Actividades "Mi emoción tiene color" y "El mural de mis sentimientos". | Fomentar la conciencia emocional a través de la expresión artística. | Ficha de autoevaluación emocional. Registro fotográfico de evidencias. | Capacidad para identificar y representar emociones. Participación activa y reflexiva. |
| **Implementación 4** (Semanas 6-7) | Actividades "Respiro y pienso" y "Historias que calman". | Desarrollar estrategias de regulación emocional y autocontrol. | Diario reflexivo del estudiante. Rúbrica de observación docente. | Manejo de frustración y autorregulación. Uso de estrategias positivas ante conflictos. |
| **Implementación 5** (Semanas 8-9) | Actividades "Mi círculo de apoyo" y "Actuar con empatía". | Fortalecer la empatía y las habilidades sociales. | Cuestionario de percepción socioemocional. Registro | Evidencia de comportamientos prosociales. Actitudes de |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | anecdótico del docente. | cooperación y escucha activa. |
| **Evaluación final** | Actividad “Yo he cambiado porque…”. Socialización de experiencias y retroalimentación colectiva. | Valorar los avances personales y grupales tras la aplicación de la guía. | Entrevista final de autoevaluación. Comparativo entre diagnósticos inicial y final. Entrevista de cierre. | Evolución en la identificación, regulación y expresión emocional. Integración de aprendizajes en la convivencia escolar. |

Nota: Elaboración propia (2025)

**Evaluación**

El proceso de evaluación dentro de esta guía responde a un enfoque reflexivo, formativo y comprensivo, que promueve el análisis para que los estudiantes sean conscientes de su propio progreso y ajusten sus estrategias de gestión emocional. Según Bisquerra Alzina (2012), la autoevaluación es un instrumento importante para fortalecer la metacognición y la autorregulación, puesto que posibilita que el alumno tome conciencia de lo que siente, cómo actúa y qué recursos necesita para desenvolverse mejor.

En concordancia con el enfoque socioemocional de esta propuesta, la evaluación se concibe como un proceso continuo, cualitativo y ético, libre de juicios y castigos, enfocado en el proceso que permite llegar a al resultado. En este sentido, se priorizan instrumentos que promueven la expresión simbólica, la observación contextualizada y la participación activa del estudiante como sujeto reflexivo de su experiencia emocional.

Por ello, los procedimientos de evaluación utilizados en esta guía incluyen:

- Autoevaluación emocional que emplea herramientas gráficas accesibles (caritas, termómetros, escalas simbólicas) para que los estudiantes expresen cómo se sintieron durante las actividades y qué aprendieron de sí mismos.
- Momentos de cierre metacognitivo con preguntas guía.
- Portafolio emocional que recoge evidencias gráficas, dibujos, escritos, acuerdos y producciones realizadas en el transcurso de la intervención.

Es así que estas herramientas posibilitan visibilizar el progreso emocional de cada estudiante y retroalimentarlo de manera individualizada, lo que favorece su desarrollo integral sin recurrir a calificaciones estandarizadas ni comparaciones externas.

A continuación, se presenta una descripción detallada de cómo está estructurada la guía de aprendizaje https://docs.google.com/document/d/1HQZFol2ZUqLPqTHXtCB3mvhSaaZz-eTy/edit?usp=sharing&ouid=117880676764574238247&rtpof=true&sd=true ExpresArte.

## CAPÍTULO V: Resultados

### La experiencia emocional en el aula desde el diálogo con los estudiantes

Este estudio partió de la premisa de que el aula es más que un lugar donde se transmiten contenidos, sino un entorno emocional complejo en el cual se desarrolla una gran cantidad de emoción asociadas, donde se crean vínculos, se activa el sentido de pertenencia y se moldea la identidad. En este sentido, Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) señalan que el desarrollo emocional se aborda desde una perspectiva basada en competencias y se organiza en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Esta estructura permitió un examen sistemático y detallado de las experiencias relacionales de los estudiantes con su bienestar emocional.

En tal contexto, la entrevista cualitativa sobre los estudiantes fue una herramienta metodológica esencial. Y en lugar de proporcionar datos súper predecibles, esta herramienta desbloqueó un nivel íntimo y real del universo emocional escolar. Cada respuesta sentida, cada silencio o equivalente simbólico hizo posible la evocación de emociones específicas y también de patrones de afrontamiento, estilos relacionales y modos de autorregulación que condicionan la capacidad de aprender y la habilidad de estar con otros. Como bien sostiene Gómez Muzzio y Strasser (2022), las competencias socioemocionales tempranas operan como base del desarrollo interpersonal, especialmente en entornos escolares donde el intercambio emocional es constante.

A través de una serie de preguntas abiertas y organizadas de manera progresiva, el instrumento permitió explorar transversalmente las cinco competencias emocionales de referencia. Por ejemplo, interrogantes como “¿Qué haces cuando tienes muchas tareas o te sientes abrumado/a?” o “¿Qué harías si vieras que un compañero está triste o enojado?” abrieron un campo fértil para mapear micro competencias como el control del enojo, la toma de decisiones resiliente, la empatía o la capacidad de pedir ayuda. Tal como indican Repetto y Peña (2010), los estudiantes que presentan mejores habilidades emocionales muestran, además, una integración social más sólida y menor exposición a factores de riesgo como el aislamiento o el abandono escolar.

**Tabla 5**

*Resultados de la entrevista*

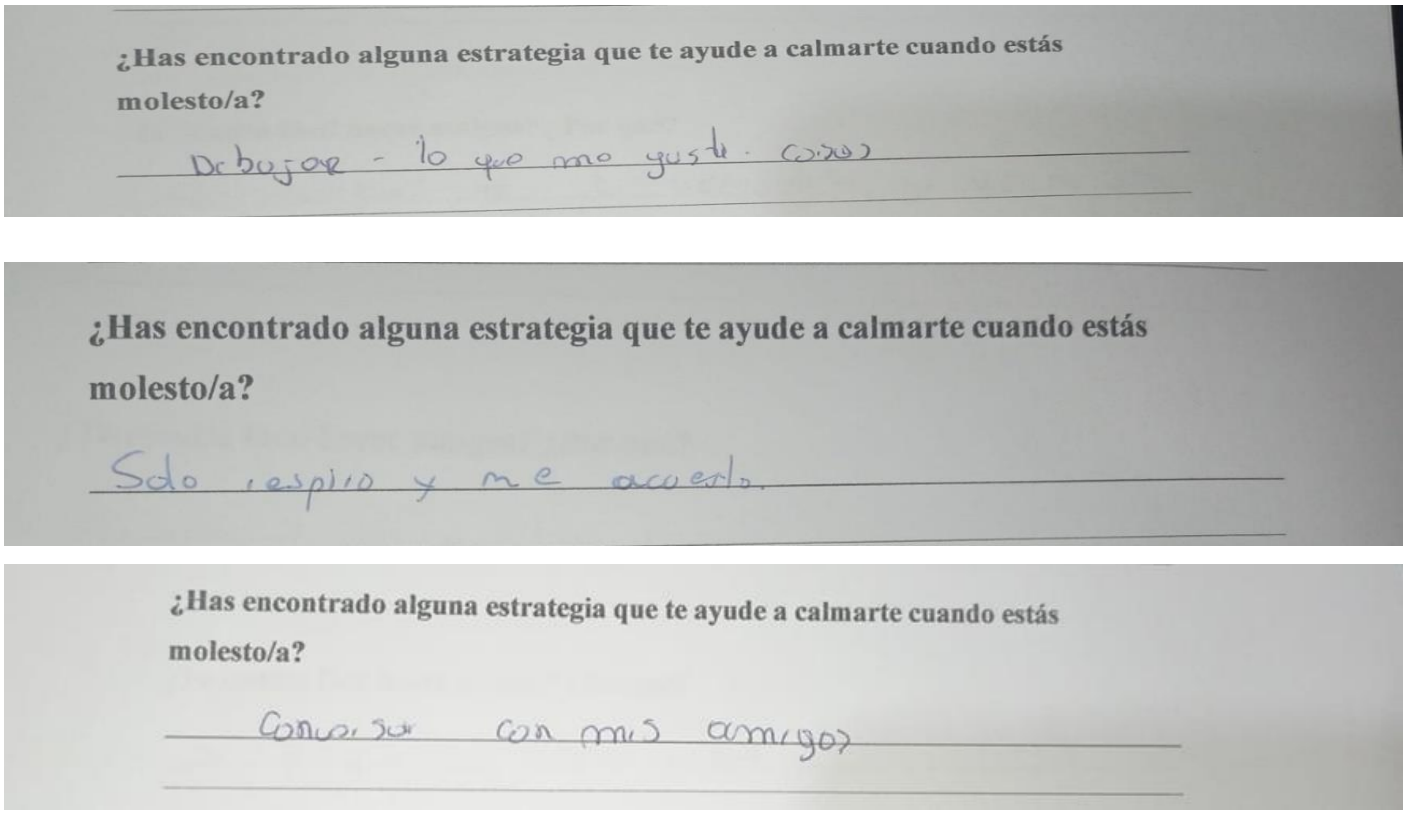
| Pregunta/situación | Estudiantes |
|---|---|
| **¿Qué haces cuando tienes muchas tareas o te sientes abrumado/a?** | |
| • Busca ayuda | 6 |
| • Descanso / distracción | 8 |
| • Aplaza / posterga | 2 |
| • Realiza a la mitad | 1 |
| • No hace nada | 1 |
| • Emociona / intenta | 1 |
| • Autorecompensa | 1 |
| • Con música / relajación | 1 |
| • Paso a paso | 1 |
| • Agresión | 1 |
| • Resignación | 2 |
| • Enojo | 4 |
| • Pereza | 1 |
| • Cumple / rapidez | 1 |
| | Total: 32 |
| **¿Qué harías si vieras que un compañero está triste o enojado?** | |
| • Comunicación afectiva / apoyo | 15 |
| • Acompañamiento | 7 |
| • Afecto | 2 |
| • Indiferencia | 6 |
| • Curiosidad | 1 |
| • Espacio | 1 |
| | Total: 32 |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la información tomada de las preguntas 8 y 15 de la entrevista a los estudiantes

En el análisis de las respuestas, se evidenció que muchos estudiantes recurren a estrategias espontáneas de regulación emocional (como respirar profundo, dibujar o comunicarse), mientras que otros expresan emociones intensas difíciles de canalizar (como rabia, tristeza o miedo). A su vez, un segmento significativo mostró actitudes de desconexión o silencio frente a situaciones de malestar, lo cual plantea desafíos metodológicos en la interpretación. De acuerdo con Rendón Uribe (2015), estas dificultades no implican ausencia de competencia emocional, sino la necesidad de generar más oportunidades expresivas en contextos seguros y confiables.

**Figura 1**

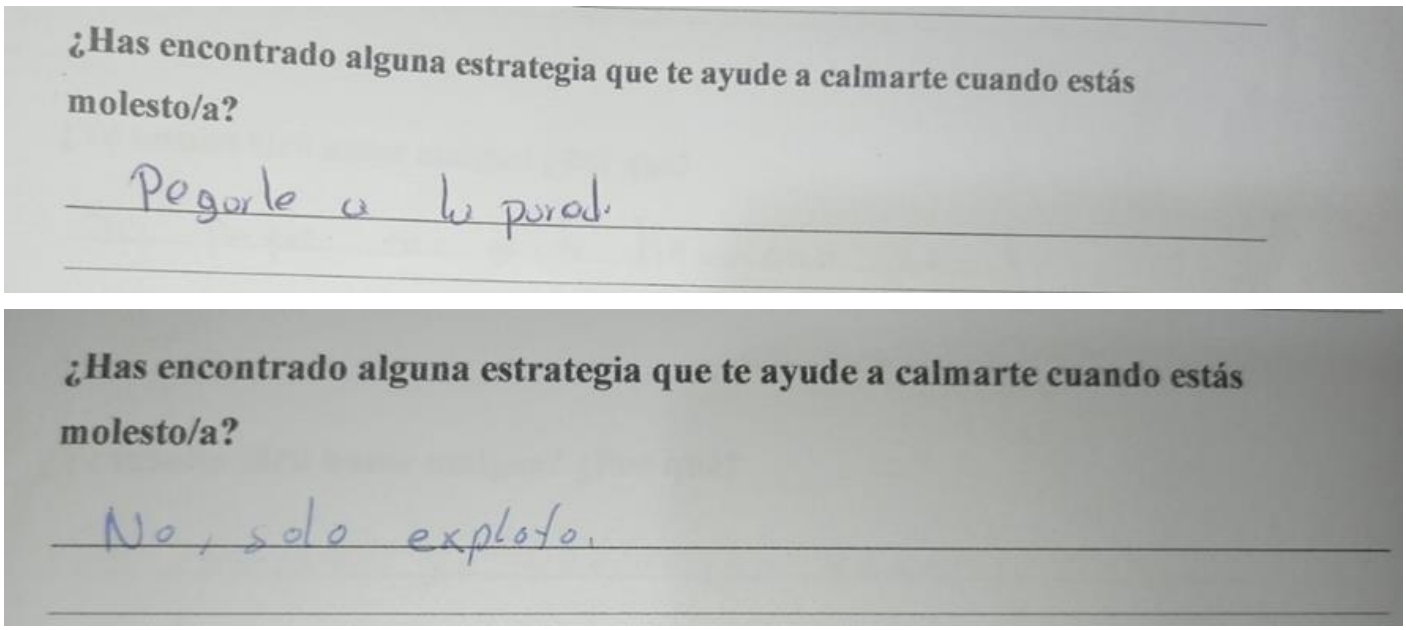
*Respuesta sobre la regulación emocional*




*Nota.* Imágenes tomadas al cuestionario de los estudiantes.

**Figura 2**

*Respuesta con expresión de emociones intensas*

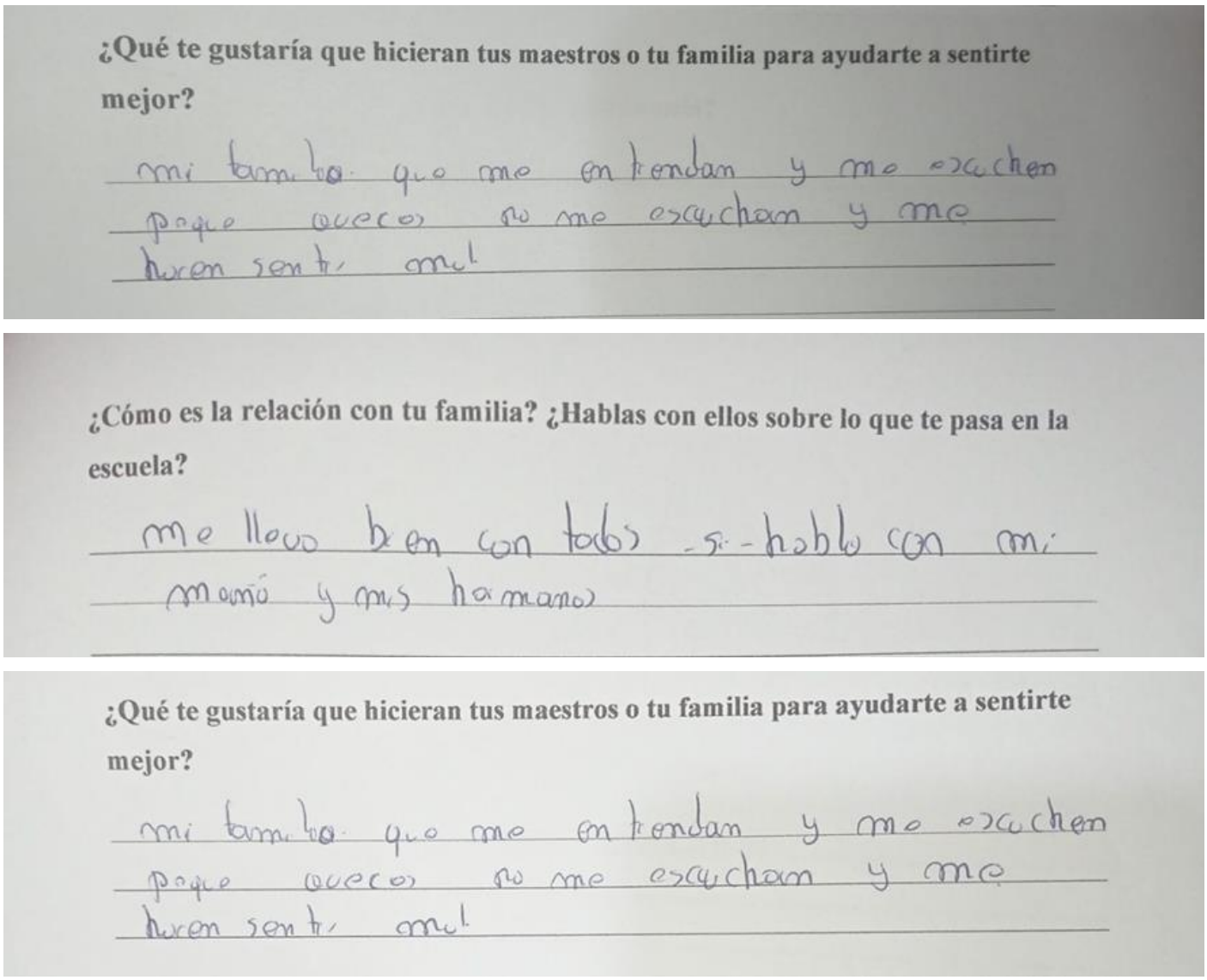



Nota. Imágenes tomadas al cuestionario de los estudiantes

Otro aspecto relevante que emergió del testimonio estudiantil fue el anhelo de mejores condiciones para su bienestar. Expresiones como “me gustaría que nos escuchen más” o “quisiera que mi familia pase más tiempo conmigo” reflejan la importancia de integrar las dimensiones socioemocionales al diseño de propuestas pedagógicas. Estas voces coinciden con las conclusiones de idDOCENTE (2022), que resaltan cómo el aprendizaje emocional temprano fortalece la autoestima, la resolución pacífica de conflictos y la preparación para la vida en comunidad.

**Figura 3**

*Respuestas sobre la competencia social/competencias para la vida y el bienestar*




*Nota.* Imágenes tomadas al cuestionario de los estudiantes

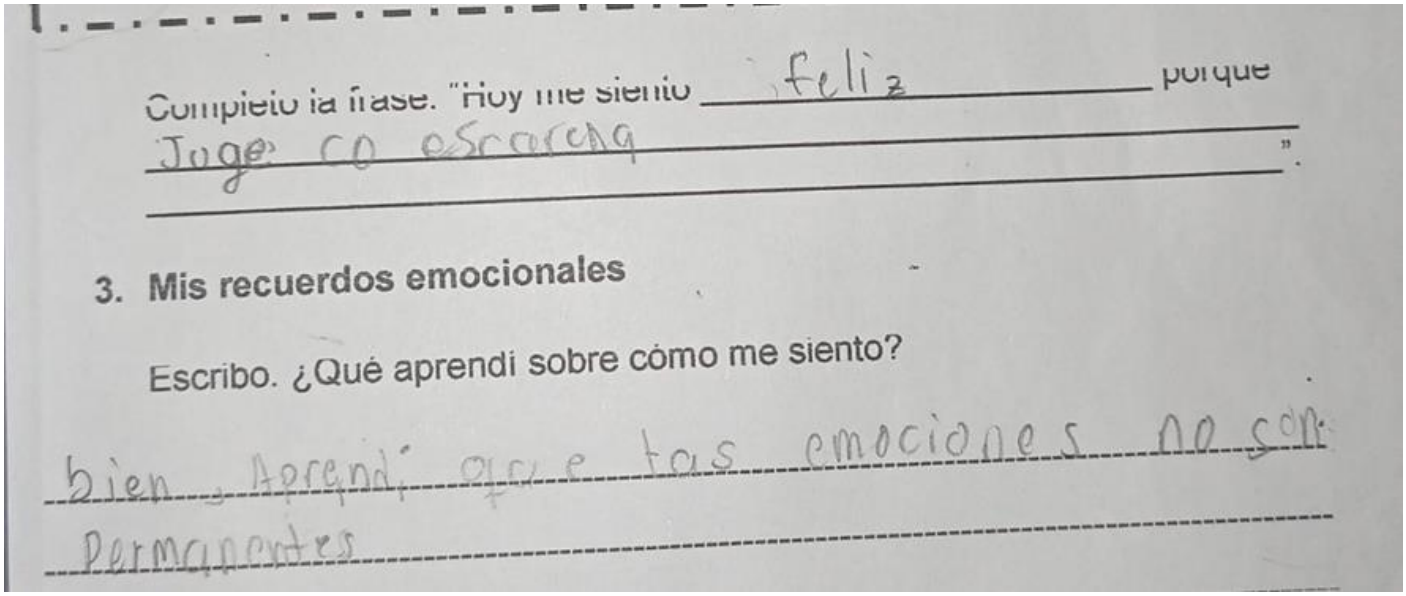
Finalmente, si bien se reconocen algunas limitaciones asociadas al lenguaje simbólico o al temor al juicio en ciertas respuestas, la entrevista no solo funcionó como instrumento de análisis, sino también como plataforma ética para visibilizar y dignificar las experiencias emocionales de los estudiantes. En síntesis, los hallazgos confirman que las competencias socioemocionales no deben concebirse como contenidos aislados, sino como fundamentos estructurales de la práctica pedagógica. Tal como lo ratifica Colombia Aprende (2023), su incorporación sistemática promueve un clima escolar más saludable, fomenta la empatía entre pares y fortalece las condiciones de aprendizaje equitativo.

Con base en esa lectura profunda que ofrecieron los estudiantes sobre sus emociones, se diseñaron una serie de actividades que pudieran dar continuidad al proceso desde la experiencia cotidiana del aula. La exploración emocional ya no se limitaba al diagnóstico inicial, sino que comenzó a integrarse como parte del lenguaje pedagógico compartido. Así surgió una propuesta centrada en el reconocimiento de seis emociones fundamentales: alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa. Esta línea de trabajo coincide con lo planteado por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), quienes sostienen que el desarrollo emocional debe abordarse desde una estructura sistemática que permita a los estudiantes identificar, comprender y expresar sus emociones como parte del proceso educativo.

En el transcurso de la implementación, los niños y niñas comenzaron a poner nombre con mayor precisión a lo que sentían, reconocieron matices afectivos que antes agrupaban bajo expresiones amplias como “me siento mal”, e incluso lograron distinguir cómo una misma emoción podía expresarse de formas distintas según el contexto. Las actividades ofrecieron un espacio para conectar lo que ocurre dentro con lo que se muestra fuera: en los dibujos, en los juegos simbólicos, en los colores, en los gestos. Tal como lo explican Gómez Muzzio y Strasser (2022), el desarrollo socioemocional temprano se fortalece cuando se estimulan la cognición emocional, la comunicación afectiva y la regulación a través de experiencias significativas y multisensoriales.

**Figura 4**

*Respuesta sobre la Conciencia Emocional*

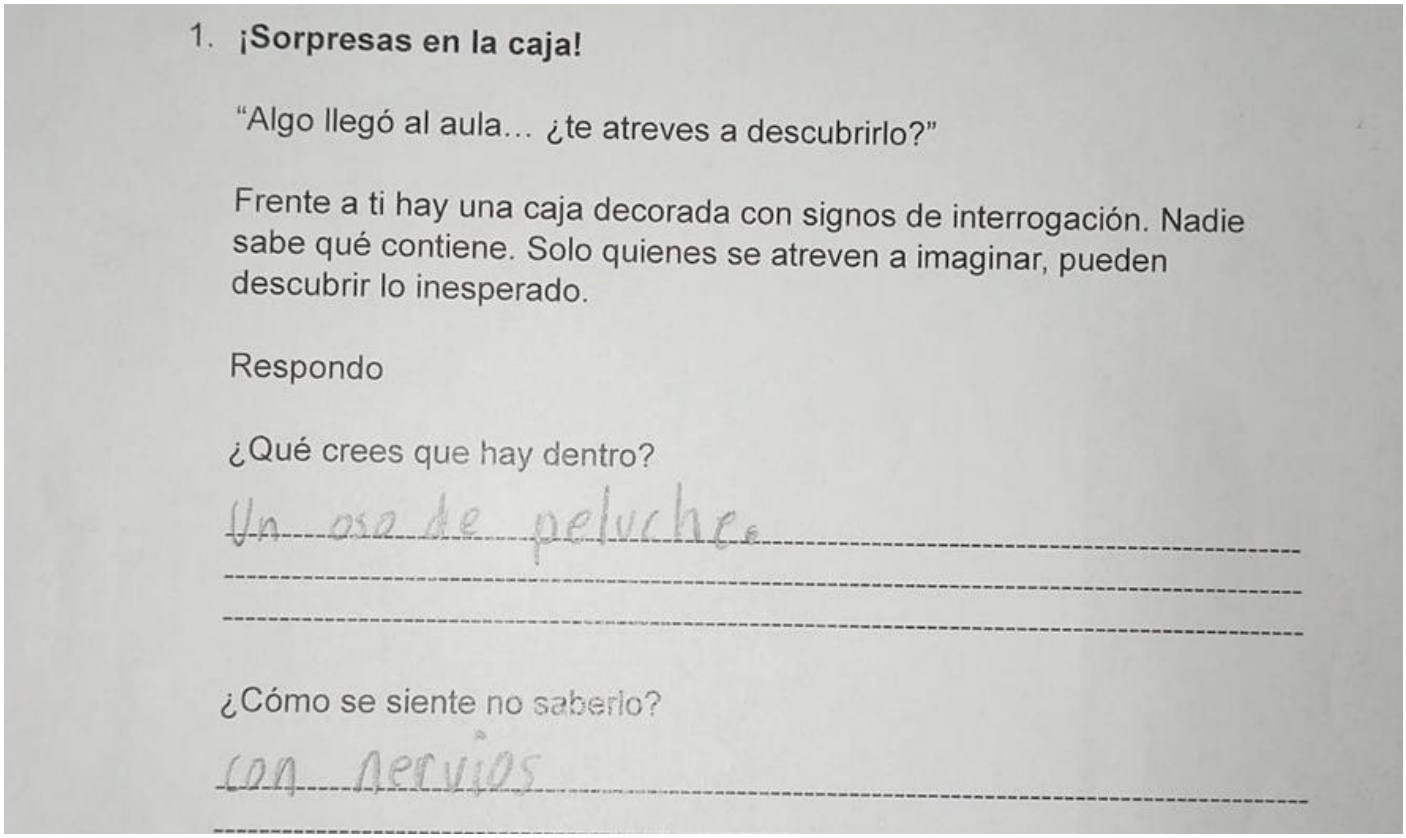


*Nota.* Imagen tomada de las actividades implementadas para la competencia: Conciencia Emocional

Una de las transformaciones más visibles fue el modo en que las emociones dejaron de ser vistas como interrupciones y pasaron a ser tratadas como experiencias legítimas, necesarias y compartibles. La sorpresa dejó de asociarse con el sobresalto y comenzó a vincularse con la curiosidad; el miedo se volvió tema de conversación y objeto de reflexión colectiva; la tristeza se expresó con colores y palabras que antes se reprimían o se negaban. Esta resignificación emocional se alinea con lo planteado por Repetto y Peña (2010), quienes afirman que, cuando las emociones se integran al currículo, se favorece no solo el aprendizaje, sino también la integración social y la prevención de conductas de riesgo.

**Figura 5**

*Respuesta sobre la expresión emocional*




*Nota.* Imágenes tomadas de las actividades de las emociones básicas

**Figura 6**

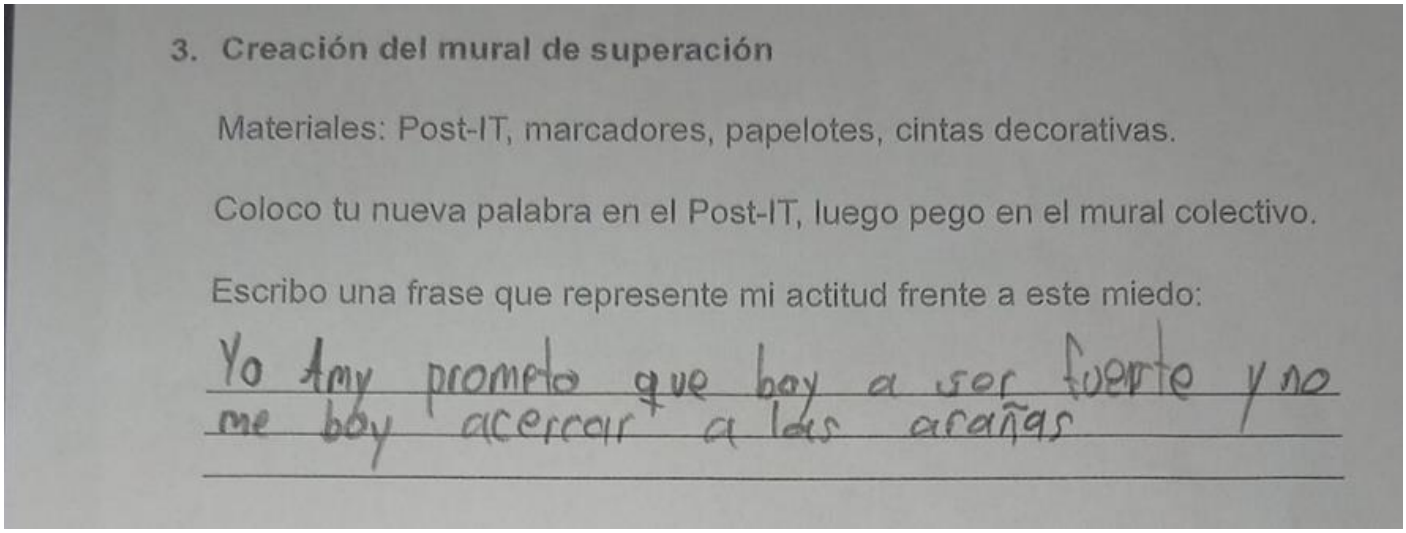
*Respuesta sobre la expresión emocional*




*Nota.* Imágenes tomadas de las actividades de las emociones básicas

**Figura 7**

*Respuesta sobre la expresión emocional*




*Nota.* Imágenes tomadas de las actividades de las emociones básicas

Además, emergieron recursos de autorregulación incipientes: algunos estudiantes comenzaron a respirar profundo cuando se sentían abrumados, otros pedían ayuda al notar confusión o frustración, y varios integraron frases como “necesito calmarme” o “esto me enoja, pero lo puedo hablar” en su repertorio verbal. Estos indicios revelan que, cuando el aula ofrece un espacio emocionalmente seguro, las habilidades socioemocionales no solo se desarrollan, sino que se integran a la vida cotidiana sin necesidad de forzarlas. En este sentido, Rendón Uribe (2015) destaca que la práctica emocional en contextos escolares debe permitir la expresión libre y la construcción de estrategias personales de afrontamiento, especialmente en edades tempranas.

Lo más valioso fue, quizá, la validación entre pares. Y hacia el final, unas pocas palabras espontáneas de reflexión: “yo también me sentí así” o “nunca lo había contado, pero me ha pasado”. Estas representaciones son evidencia de que, cuando se practica desde una experiencia genuina, la alfabetización emocional abre la puerta a la empatía, el respeto y la construcción de una comunidad más unida. En la misma línea que Bisquerra Alzina (2009), la competencia social se desarrolla cuando los estudiantes aprenden a identificar las emociones de los demás como reales y comunes, creando vínculos más sólidos y respetuosos.

En resumen, la unidad de estudio mostró, además, que la emoción se aprende, se habla y se convierte en contenido pedagógico real cuando se le permite ocupar el aula de manera natural y con escucha. En lugar de crear obstáculos para el aprendizaje, enriquece, humaniza y permite que los estudiantes se realicen verdaderamente, como dicen Repetto y Peña (2010), al señalar que las competencias socioemocionales son un factor que mejora la calidad de la educación y el desarrollo integral del estudiante.

**El acompañamiento docente como promotor para desarrollar competencias socioemocionales**

Desde la perspectiva de la universidad y los académicos, las competencias socioemocionales se han establecido como un elemento fundamental en la formación integral de los estudiantes, dado que afectan su bienestar subjetivo, su participación en el aprendizaje y la capacidad de establecer relaciones saludables en la escuela. Según la propuesta planteada por Bisquerra Alzina (2012), la educación emocional es una respuesta a la realidad social que aún está pendiente en los tratamientos curriculares tradicionales y, por esta razón, ya no puede ser un aspecto transversal periférico en la práctica pedagógica diaria, sino que es una condición para la creación de experiencias educativas significativas y con propósito.

El docente se convierte en un agente muy humano para el estudiante en ese sentido. No solo implica transmitir un mensaje académico; realiza una función afectiva, empática y receptiva que le permite sentir cuidado entre los estudiantes. Esto se demuestra en el análisis de entrevistas, donde queda claro cómo el docente entrevistado asume un rol que sobrepasa la instrucción formal. En acción, este apoyo emocional se traduce, por ejemplo, en la capacidad de leer el lenguaje no verbal, reconocer cuando los estudiantes expresan un estado de ánimo alterado, abordarlos con discreción cuando muestran dificultades y abrir espacios de conversación genuinos para validar y acomodar sus emociones.

Mientras tanto, las estrategias de intervención del docente (por ejemplo, pausas activas, música relajante, actividades dinámicas al inicio de las lecciones) no son reactivas, sino respuestas a señales emocionales de alerta (por ejemplo, comportamiento disruptivo) o tristeza o desregulación emocional. Estas intervenciones son oportunas en sí mismas, ya que forman un intento del grupo por recuperar un retorno al equilibrio emocional y detener cualquier escalada de conflicto. En relación con esta línea, cabe destacar que, según Barrios, Peña y Cifuentes (2019), las emociones deben considerarse como un factor estructurante de cualquier proceso educativo, ya que impactan en el rendimiento académico, la convivencia y la disposición para aprender.

Por eso, es importante tener este tipo de estrategias en el aula siempre, no solo para resolver situaciones problemáticas, sino para ser preventivos, para crear un clima de colaboración y respeto. García Retana (2012) está de acuerdo, por lo cual señala que lo académico y lo emocional no son dos mundos separados, ya que el aprendizaje siempre está mediado por la experiencia afectiva del estudiante y la capacidad del docente para gestionar sus propias emociones y las de un grupo.

Además, el docente entrevistado parece tener una alta formación en educación emocional, como resultado de su capacidad para comprender y responder pedagógicamente a situaciones problemáticas, es decir, conflictos familiares o experiencias traumáticas de sus estudiantes. Además del apoyo inmediato, también interiorizan estos momentos como oportunidades para la maduración emocional; se convierte en parte de su crianza. Esta conexión de lo pedagógico y lo afectivo es también la que Santander et al. (2020), es lo que se refiere como competencia docente plena, en la que la regulación emocional de los docentes es un factor significativo en el éxito de la enseñanza y el aprendizaje.

En resumen, podemos concluir que las prácticas emocionales utilizadas por el docente no solo son relevantes en la educación, sino que son una respuesta pedagógica consciente, organizada y necesaria. Apoyarlas en su continuidad y éxito mientras se profundizan es un disuasivo para la confrontación y para lograr el bienestar integral de todos los actores escolares en una educación más inclusiva, humanizada y comprometida.

**Evidencias del desarrollo socioemocional en estudiantes y su implicación pedagógica**

Con base en las evidencias recabadas, se identificaron conductas frecuentes en los estudiantes que manifestaban expresiones de agresividad, exclusión, manipulación y negación de errores, junto con dificultades para compartir, colaborar y reconocer las propias emociones. Asimismo, se observaron señales de baja autoestima, evasión emocional y actitudes defensivas ante el fracaso. Estos comportamientos pusieron de manifiesto la necesidad de implementar propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de dichas competencias, en consonancia con el modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra Alzina.

Se determinó que los estudiantes mostraban una escasa conexión con el mundo emocional. Cuando el docente los saludaba por la mañana y les preguntaba cómo se sentían, solían responder con expresiones limitadas como “bien”, “mal”, “no sé” o “¿por qué vienes tan feliz?”, recibiendo respuestas como “no sé”. Durante una actividad de lengua, al solicitarles que mencionaran qué era lo que más les gustaba de sí mismos y lo describieran, algunos expresaron frases como “no me gusta nada de mí”, acompañadas de

posturas corporales cerradas y miradas bajas. Estas manifestaciones revelaron indicadores de baja autoestima y un autoconcepto debilitado. En línea con lo planteado por Bisquerra Alzina (2003), estos signos sugirieron que los estudiantes se encontraban en niveles iniciales de conciencia emocional, competencia que requiere experiencias guiadas y reflexivas para su desarrollo progresivo.

De manera similar, tenían una capacidad restringida para controlar las emociones, particularmente aquellas que conducen al malestar. Los episodios dentro del aula incluían reacciones físicas de los estudiantes a las bromas, reacciones a provocaciones y conflictos que llevaban a los estudiantes a aislarse. También hubo ejemplos de reacciones de ira extrema ante bajas calificaciones, lo que sugiere intolerancia a la frustración. Estas actitudes indican la necesidad urgente de fomentar técnicas de autorregulación emocional, como la respiración consciente, el diálogo interno positivo y la resolución pacífica de conflictos.

Además, se observó la presencia de actitudes que indicaban una débil autonomía emocional, se vio a los estudiantes negando que algo fuera su culpa, resistiéndose a la corrección incluso de los adultos a su alrededor, cambiando sus nombres al tomar exámenes para no tener que ver sus bajas calificaciones, y usando frases como "no puedo" (una señal de baja autoeficacia emocional) repetidamente. Estas actitudes defensivas y evitativas enfatizaban la necesidad de una identidad emocional fuerte que incluya aceptación, responsabilidad y autoconfianza.

Con respecto a la dimensión de las relaciones, a los estudiantes les resultaba difícil formar relaciones cercanas, expresarse con confianza y ser conscientes de la experiencia del otro. Esto ocurría con la exclusión y manipulación por parte de sus compañeros, siendo llamados con apodos despectivos, debido al color de piel, tamaño físico y capacidad académica sin pensar en cómo se sentiría el estudiante al respecto. Los desafíos incluyen la colaboración, la distribución de materiales y el turno de palabra. Esta orientación era evidencia de una falta de conocimiento de la diversidad y de baja empatía; se indica la necesidad de llevar a cabo tareas que permitan la convivencia respetuosa, el reconocimiento del otro y la cooperación.

En tercer lugar, se observaron comportamientos indicativos de una regulación emocional deficiente e interacción social. Algunos estudiantes reaccionaban al conflicto utilizando medios violentos, mientras que otros se aislaban durante los recreos, cuando no aceptaban las reglas del grupo o cuando tenían miedo de hablar en público. Estas manifestaciones conductuales reflejaban la falta de apoyo emocional adecuado para enfrentar los desafíos presentados en el aula. Por lo tanto, era importante desarrollar la comunicación asertiva, la resiliencia, la solución pacífica de conflictos y la participación activa dentro del contexto escolar.

**Una guía de aprendizaje como implementación pedagógica para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años**

Luego, la fase de implementación fue trabajada con el propósito de analizar qué estrategias fueron más efectivas y cuáles fueron las respuestas de los estudiantes a las actividades de la propuesta. El objetivo de esta etapa fue determinar qué prácticas realmente fomentaron un aprendizaje significativo, consciente y contextualizado sobre las cuales se podría fundamentar y mejorar la versión final de la guía de aprendizaje.

**Tabla 6**

*Secuencia de actividades de la emoción: alegría*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Unidad 1** | Emociones |
| **Objetivo general** | Explorar la alegría como una emoción esencial mediante el reconocimiento de sus manifestaciones físicas y cognitivas, utilizando experiencias interactivas y expresivas con el propósito de fortalecer el bienestar emocional y social. |
| **Sesión 1** | Alegría |
| **Actividad 1** | Corazón en Construcción |
| **Objetivo** | Identificar experiencias que generan alegría y malestar a través de una actividad manipulativa para fortalecer la comprensión emocional positiva |
| **Inicio** | En primer lugar, se les entregó una hoja titulada “Todo sobre Mí”, en la cual debían personalizar con sus respectivos gustos.<br>Luego, se llevó a cabo la actividad “Explosión de Alegría”. Allí, los estudiantes participaron en un ejercicio llamado “Si Estás Feliz”, moviendo sus cuerpos junto con demostraciones físicas de felicidad. |
| **Desarrollo** | A continuación, se formó un círculo y a cada estudiante se le dio una pequeña tarjeta que tenía una palabra relacionada con la alegría (por ejemplo, sonrisa, juego, abrazo). Cuando se daba una señal (aplausos o pequeñas señales de música), traducían las palabras en mímicas y acciones rápidas, enfocándose en la espontaneidad y la expresión corporal.<br>En el proceso de crear la actividad “Corazón en Construcción”, los estudiantes reflexionaron sobre sentimientos de alegría y dolor en experiencias personales, utilizando una relación simbólica. Una vez que los estudiantes escribieron sus experiencias, cortaron el corazón de papel y lo volvieron a unir con cinta mientras pensaban en cómo las emociones pueden arruinar algo, pero también hacerlo completo de nuevo. Al final, “pintaron” sus pequeños corazones y se formó un corazón en la pizarra con todos los corazones. |
| **Cierre** | Antes de cerrar la sesión, los estudiantes escogieron los corazones de sus compañeros que habían hecho y tuvieron una conversación no verbal sobre sus sentimientos o los de otros, creando un espacio para la empatía y la conexión con sus compañeros. Por último, calculando en todo lo que habían trabajado en la clase, cada estudiante creó su propia definición de alegría, por escrito, en sus hojas. |

*Nota.* Información tomada de la Unidad 1, Sesión 1, Actividad 1: Corazón en construcción de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

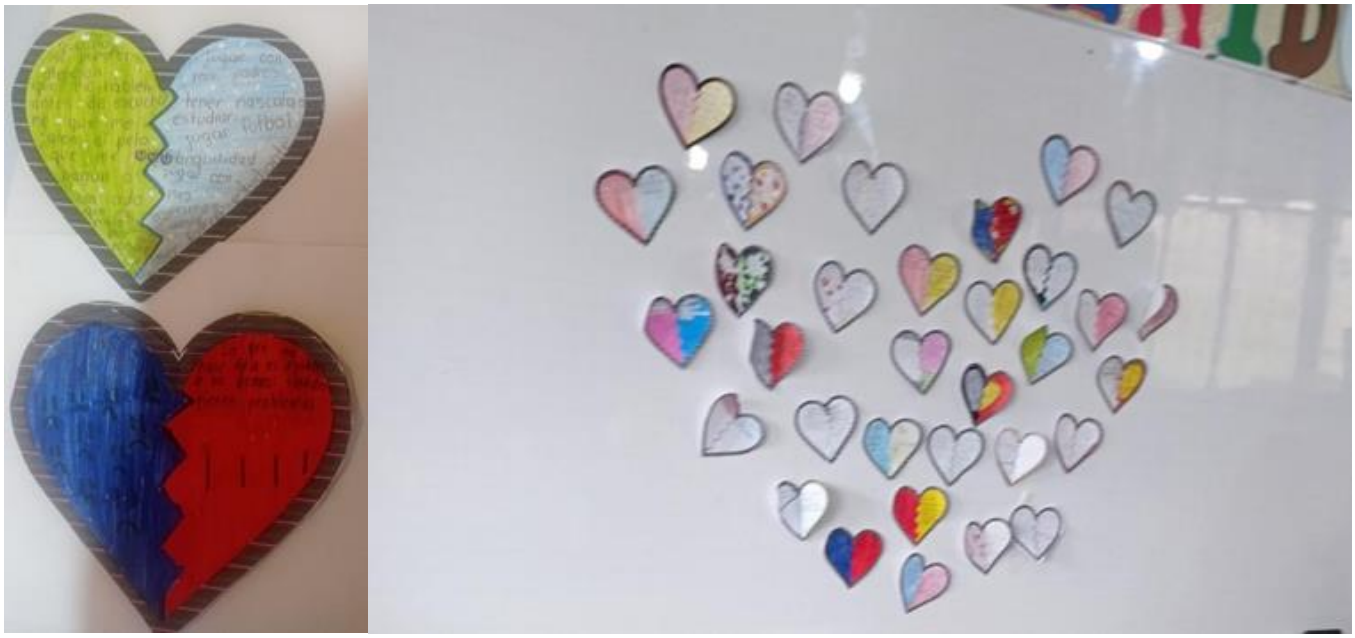
A lo largo de la realización de las actividades planificadas, se observó una gran heterogeneidad en cuanto a las manifestaciones emocionales y actitudinales de los estudiantes. La actividad “Todo Sobre Mí” atrajo a gran parte del grupo a abrazar la identidad personal. Sin embargo, los primeros signos de inseguridad emocional surgieron al ocultar y esconder “lo bueno de mí”. Expresiones como “no sé” o “nada” también reflejan problemas relacionados con la autoestima y la conciencia sobre las propias emociones y valores. Por el contrario, otros fueron capaces de articular aspectos específicos que les gustaban de sí mismos lo suficientemente bien como para inferir un mayor grado de autoconciencia y aceptación emocional.

Al mismo tiempo, el ejercicio “Corazón en Construcción” permitió el surgimiento de actitudes relacionadas con la disponibilidad emocional y la empatía entre compañeros. La denominación y representación simbólica de experiencias agradables y desconcertantes creó un espacio para la autenticidad en el que los estudiantes estaban abiertos a discutir tanto sus propias experiencias como las de sus compañeros. Fue interesante el hecho de que (algunos) estudiantes ajustaron su comportamiento más hacia escuchar y aceptar ideas de otros, mientras escuchaban los productos de los demás, lo que probablemente aumentó la cohesión del grupo.

Estas percepciones se reflejaron particularmente en los resultados del grupo focal, ya que los estudiantes mejoraron en el “intentar expresar los propios sentimientos”, aunque todavía tenían dificultades para expresar sus sentimientos y sentirlos. Algunos participantes describieron que han llegado a conocer las sensaciones corporales asociadas con sus emociones; para otros, sin embargo, necesitan cierto grado de apoyo para nombrarlas adecuadamente. Esta confluencia de praxis y espacio de diálogo hizo posible el refuerzo de que la construcción de la alfabetización emocional es un proceso continuo y que se nutre dentro de entornos pedagógicos “seguros” y expresivos.

**Figura 6**

*Actividad 1: Corazón en Construcción*



*Nota.* Imagen tomada de las actividades de los estudiantes

**Tabla 7**

*Secuencia de actividades de la emoción: tristeza*

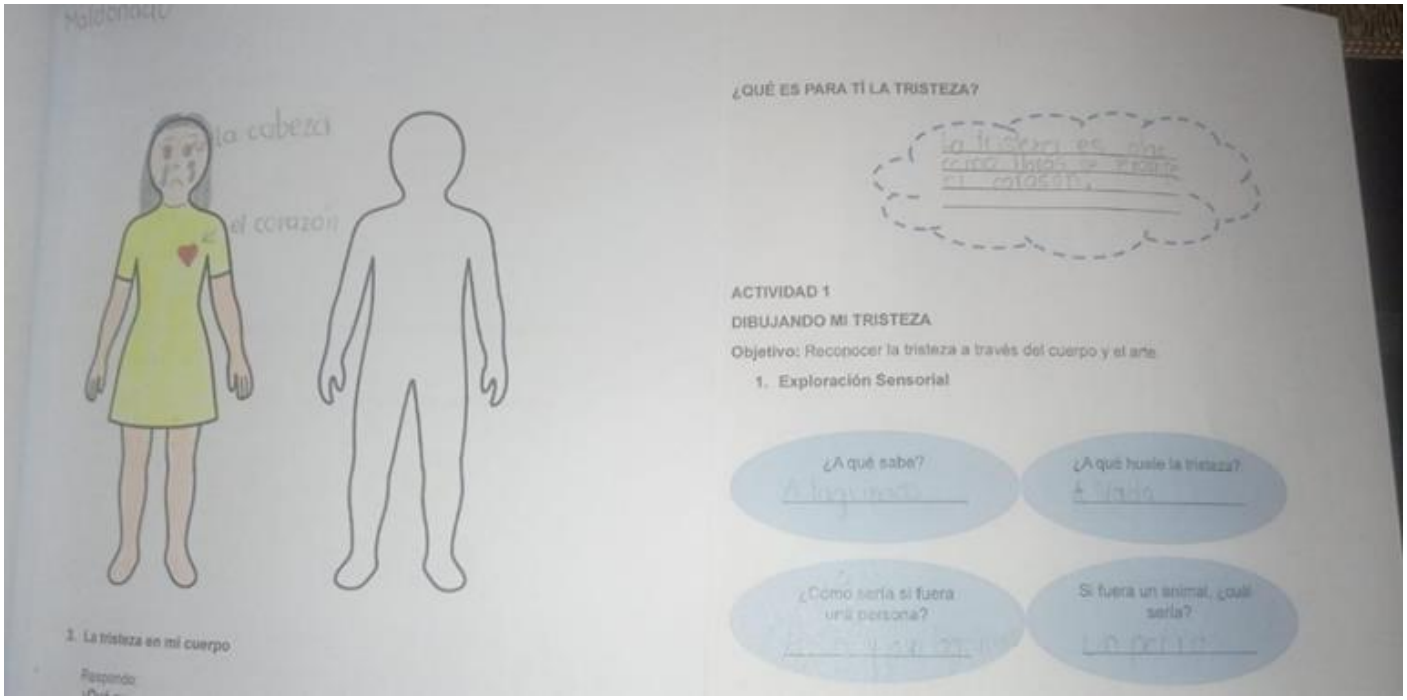
| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Sesión 2** | Tristeza |
| **Actividad 1** | Dibujando mi tristeza |
| **Objetivo** | Reconocer la emoción de la tristeza a través del cuerpo y el arte. |
| **Inicio** | Al inicio de la actividad, se propuso una actividad de exploración sensorial que invitaba a los estudiantes a responder a preguntas metafóricas diseñadas para estimular la imaginación emocional:<br>¿A qué sabe?<br>¿A qué huele la tristeza?<br>¿Cómo sería si fuera una persona?<br>Si fuera un animal, ¿Cuál sería?<br>Estas interrogantes permitieron abrir un espacio de reflexión simbólica, facilitando la activación de experiencias previas vinculadas a dicha emoción. |
| **Desarrollo** | Posteriormente, se llevó a cabo la actividad central denominada “Dibujando mi tristeza”. Esta actividad se originó en tres fases progresivas. Primero, los estudiantes cerraron los ojos para evocar un recuerdo de un momento en el que se sintieron tristes. Luego marcaron en una silueta, el lugar en dónde se manifestaba la emoción, dibujando una flecha hacia esa ubicación. Finalmente, representaron visualmente |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| | lo que sentían con colores y figuras dentro del dibujo, para visualizar y externalizar su experiencia emocional en una dimensión simbólica y personal. |
| **Cierre** | Finalmente, se implementó la actividad “La tristeza en mi cuerpo”. Los estudiantes eligieron y colorearon, de un conjunto de posibilidades gráficas, partes del cuerpo donde sintieron la expresión de la tristeza. Este proyecto concluyó con una escritura reflexiva, cada estudiante formuló una definición personal de lo que representaba la tristeza, integrando lo vivido durante toda la jornada. |

*Nota.* Información tomada de la Unidad 1, Sesión 2, Actividad 1: Dibujando mi Tristeza de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

**Figura 7**

*Actividad 1: Dibujando mi tristeza*




*Nota.* Imagen tomada de las actividades de los estudiantes

Durante la ejecución de las actividades, fue posible observar una evolución progresiva en las actitudes emocionales de los estudiantes. En un primer momento, varios de ellos evidenciaron inseguridad, temor al error y preocupación por ser juzgados, lo cual se tradujo en conductas imitativas, como copiar las respuestas de sus compañeros en lugar de confiar en su propia vivencia emocional. Este tipo de

comportamiento reflejó no solo una autoconfianza emocional limitada, sino también la influencia persistente de modelos escolares tradicionales que tienden a asociar la respuesta correcta con la calificación.

No obstante, a medida que avanzaban las propuestas didácticas, especialmente aquellas que incorporaban recursos simbólicos como la figura de “Dibujando mi tristeza” o ejercicios sensoriales orientados a la exploración de la tristeza, se registró un cambio notorio en la disposición emocional del grupo. Los estudiantes comenzaron a mostrarse más receptivos y conectados con sus propias emociones. Emergieron actitudes caracterizadas por la curiosidad, la reflexión interna y una creciente autonomía emocional, las cuales se manifestaron con mayor claridad durante la actividad de cierre, donde la mayoría participó con autenticidad y seguridad expresiva.

Dicha transición se correspondió con los hallazgos obtenidos en el grupo focal, donde se constató que, si bien al inicio algunos estudiantes tendían a evitar nombrar sus emociones o a confundirlas, con el transcurso de las experiencias lograban identificar señales físicas asociadas a sus estados afectivos, asignarles un nombre y comunicarlas con mayor claridad. Aunque persistieron ciertos casos que requirieron acompañamiento adicional, se evidenció un proceso sostenido de apertura emocional y una actitud más confiada y constructiva frente a la vivencia de los propios sentimientos.

**Tabla 8**

*Secuencia de actividades de la emoción: ira*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Sesión 3** | Ira |
| **Actividad 1** | La técnica del semáforo |
| **Objetivo** | Identificar la emoción de la ira mediante imágenes y recursos visuales que favorezcan respuestas emocionales reguladas. |
| **Inicio** | La sesión dio inicio con una actividad denominada “Reconociendo la ira”, en la que los estudiantes observaron una serie de imágenes que representaban acciones concretas vinculadas a dicha emoción. A partir de sus interpretaciones de cada fotografía, compartieron recuerdos de cuando ellos sintieron o imaginaron esa emoción, lo que los llevó a desarrollar una conexión entre las imágenes y sus propias vidas. Esta primera fase permitió nombrar comportamientos relacionados con la ira y fomentó el pensamiento consciente sobre experiencias de la vida diaria en las que eran evidentes estados emocionales poderosos. |
| **Desarrollo** | En segundo lugar, se creó un ejercicio central intermedio denominado “La Técnica del Semáforo”. En esta última actividad, los estudiantes trabajaron con una representación gráfica de los colores característicos de un semáforo, asignando una acción emocional particular a cada uno de ellos. En los rojos, escribieron pensamientos relacionados con |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| | detenerse en situaciones que provocan ira o tensión; en los amarillos, escribieron pensamientos o consideraciones que podrían pensar antes de actuar; y en los verdes, escribieron respuestas asertivas que les ayudarían a actuar con calma o resolver el conflicto adecuadamente. Esta acción ayudó a la visualización del proceso de autorregulación emocional, permitiendo a los estudiantes ver realmente cómo ocurría la contención emocional, la reflexión y la acción. La actividad se realizó de manera individual y luego en pequeños grupos, para mejorar la participación, el intercambio de pensamientos y la conciencia emocional colectiva mediada por un instrumento fácil de usar y significativo. |
| **Cierre** | Para cerrar, se ofreció un ejercicio de interiorización llamado “Mensaje de Calma”. Los estudiantes escribieron una frase corta y personalizada que podrían emplear durante momentos agitados para recordarse a sí mismos los beneficios de la serenidad. El objetivo de esta tarea era formar un recurso emocional concreto que apoyara la autorregulación en el futuro. Finalmente, en una integración de la experiencia, se invitó a los estudiantes a escribir su propia definición de ira, basada en el aprendizaje y las reflexiones generadas a lo largo del día. |

*Nota.* Información tomada de la Unidad 1, Sesión 3, Actividad 1: La técnica del semáforo de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

En esta actividad, los estudiantes pudieron comenzar a ver abiertamente su mundo emocional, expresaron ira, frustración e incomodidad de una manera genuina y directa. Demostraron participación y colaboración mediante la escritura, lograron hacer conexiones con experiencias personales, del aula y del hogar; se indicó un nivel de introspección en el desarrollo. Surgieron respuestas como: la indignación por haber sido acusados falsamente o la irritación por la interrupción de un juego; estas no eran meramente signos tempranos de la profundidad a la que la vida emocional ya estaba llegando, sino al mismo tiempo intentos incipientes de descubrir la justicia y el significado en los tratos más ordinarios entre las personas.

En la actividad del semáforo emocional, la mayoría de los estudiantes pudieron hacerlo bien; otros estudiantes tenían un problema cuando iban a mover su asunto de un nivel a otro. Esta primera confusión puede tomarse como evidencia de que la sensibilidad a la intensidad emocional aún está en proceso de desarrollo. Pero lo hicieron y, con explicación y aliento, pudieron continuar con la tarea, lo que demuestra una actitud positiva hacia el aprendizaje emocional cuando creen que no están siendo juzgados y están siendo ayudados.

En el último paso, centrado en la generación de frases tranquilizadoras, se encontraron claramente los constructos relacionados con el autocontrol actitudinal y la creatividad. Por todo ello, los estudiantes escribieron las declaraciones no solo para ellos mismos en momentos de tensión, sino con espíritu, se

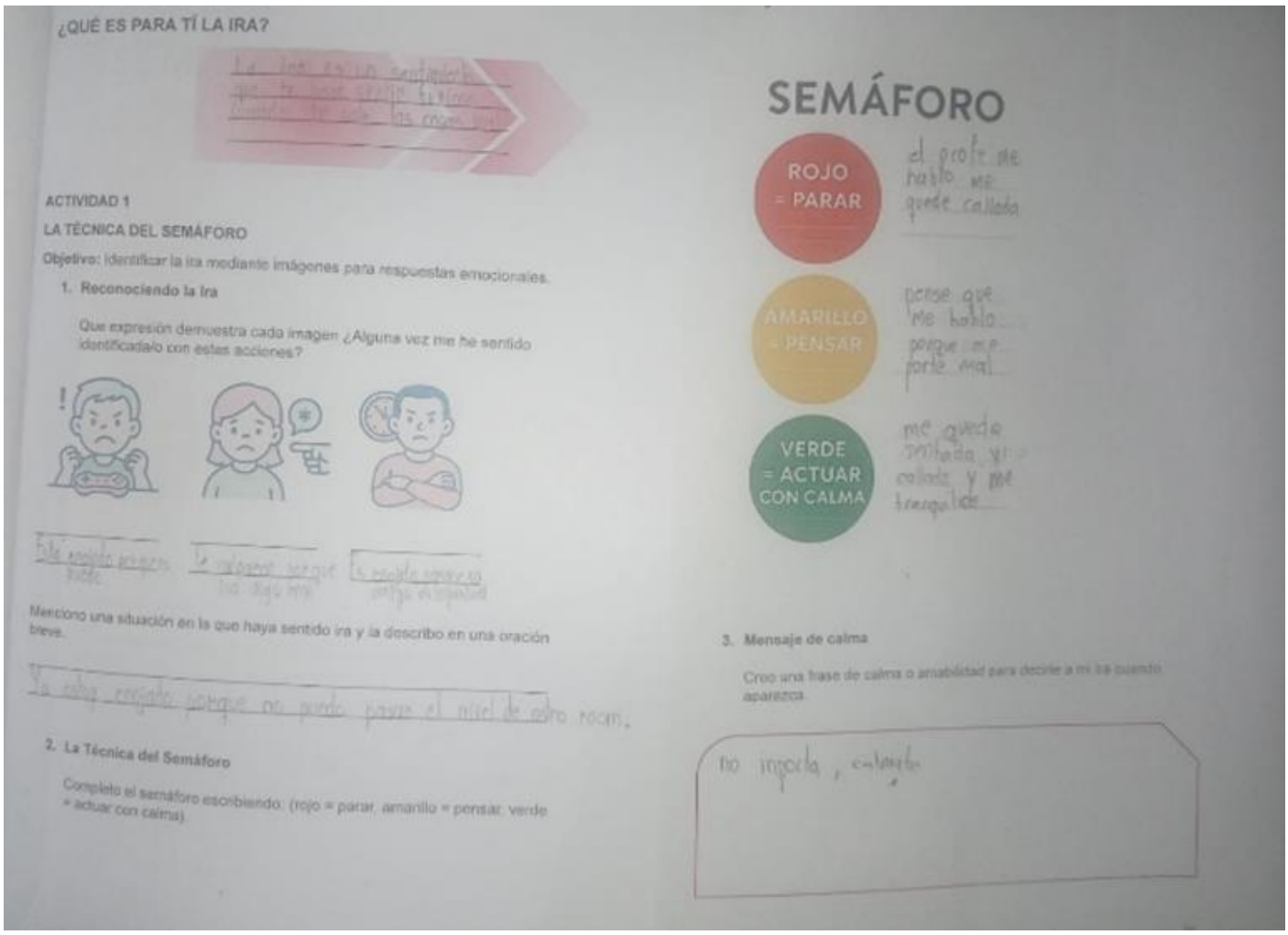
expresaron matices de esperanza, ternura e incluso humor. La variedad de formas en que surgieron las frases largas o cortas, poéticas o improvisadas, sirvió como un momento que se sintió correcto en sus corazones, que querían trabajar en manejar sus reacciones.

Estas actitudes estaban conectadas con lo que se dijo en el grupo focal: los estudiantes mencionaron cómo habían aprendido a identificar mejores emociones como la ira, el miedo o la tristeza, señales corporales que están relacionadas con esas emociones, y estrategias de regulación: respiración, distanciamiento o repetir una frase tranquilizadora. Al mismo tiempo, se observó que algunos continuaban con problemas para nombrar emociones complejas (o articular lo que sentían) o responder claramente a lo que experimentaban, un equivalente a las dudas que se habían observado con la actividad del semáforo emocional.

En general, la experiencia en esta actividad sirvió para confirmar que los estudiantes estaban involucrados como participantes en un proceso genuino de desarrollo emocional caracterizado por las significativas interrelaciones de las dimensiones cognitivas, expresivas y actitudinales. Las experiencias compartidas mostraron que el apoyo cálido, predecible y respetuoso es un factor clave para lograr la continuidad en el desarrollo de la conciencia emocional.

**Figura 7**

*Actividad 1: La técnica del semáforo*




*Nota.* Imagen tomada de las actividades de los estudiantes

**Tabla 9**

*Secuencia de actividades de la emoción: miedo*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Sesión 4** | Miedo |
| **Actividad 1** | Rompe el miedo |
| **Objetivo** | Reconocer el miedo y transformarlo en fortaleza emocional. |
| **Inicio** | El primer ejercicio introducido fue "Rompe el miedo". En ese caso, los estudiantes escribieron uno de sus miedos en un trozo de papel. Luego pensaron en los contextos cotidianos en los que ese miedo solía surgir. La tarea inicial proporcionó una oportunidad para que los estudiantes definieran una experiencia por sí mismos y nombraran algo que creían que les estaba impidiendo avanzar, promoviendo así la autorreflexión, la |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| | conciencia de los problemas emocionales personales, la conexión dentro del grupo y la validación grupal. |
| **Desarrollo** | Luego, continuó con "El desafío del miedo", que constaba de dos fases. En la parte de ruptura, los estudiantes rompieron el papel en el que habían expresado su miedo, y se les preguntó cómo se sentían después de hacerlo. En la fase de reconstrucción, eligieron una palabra positiva para lo que sería ese miedo transformado (valentía, decisión, confianza) y dibujaron un símbolo gráfico (que significara seguridad o fortaleza) para acompañar la palabra. Esta práctica promovió el desarrollo de la resiliencia, la resignificación de experiencias adversas y la recuperación de la autoestima; se generó así un espacio de contención grupal/ayuda mutua. |
| **Cierre** | Después, se realizó la Creación del mural de superación; aquí todos escribieron una palabra que los hacía sentir transformados en un Post-it y lo pegaron en un mural que hicieron juntos. También se les instruyó para que generaran una autoafirmación sobre ser proactivos frente al miedo, que se presentó junto a la palabra. Esta fase de cierre agregó a la experiencia una expresión emocional positiva, el empoderamiento de una experiencia exitosa y la construcción de un espacio de vida empático y de apoyo. Finalmente, se instruyó a los estudiantes para que escribieran su propia definición de miedo como resultado de la sesión experiencial para incorporar la lección. |

Nota: Información tomada de la Unidad 1, Sesión 4, Actividad 1: Rompe el miedo de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

A través de esta experiencia, la mayoría de los estudiantes demostraron apertura y honestidad al expresar lo que les asustaba, lo cual se transformó simbólicamente en expresiones de fortaleza. Al final de las actividades, se experimentaron sentimientos de alivio, orgullo y bienestar, lo que resultó en el desarrollo de un clima de respeto mutuo y apoyo emocional dentro de los grupos.

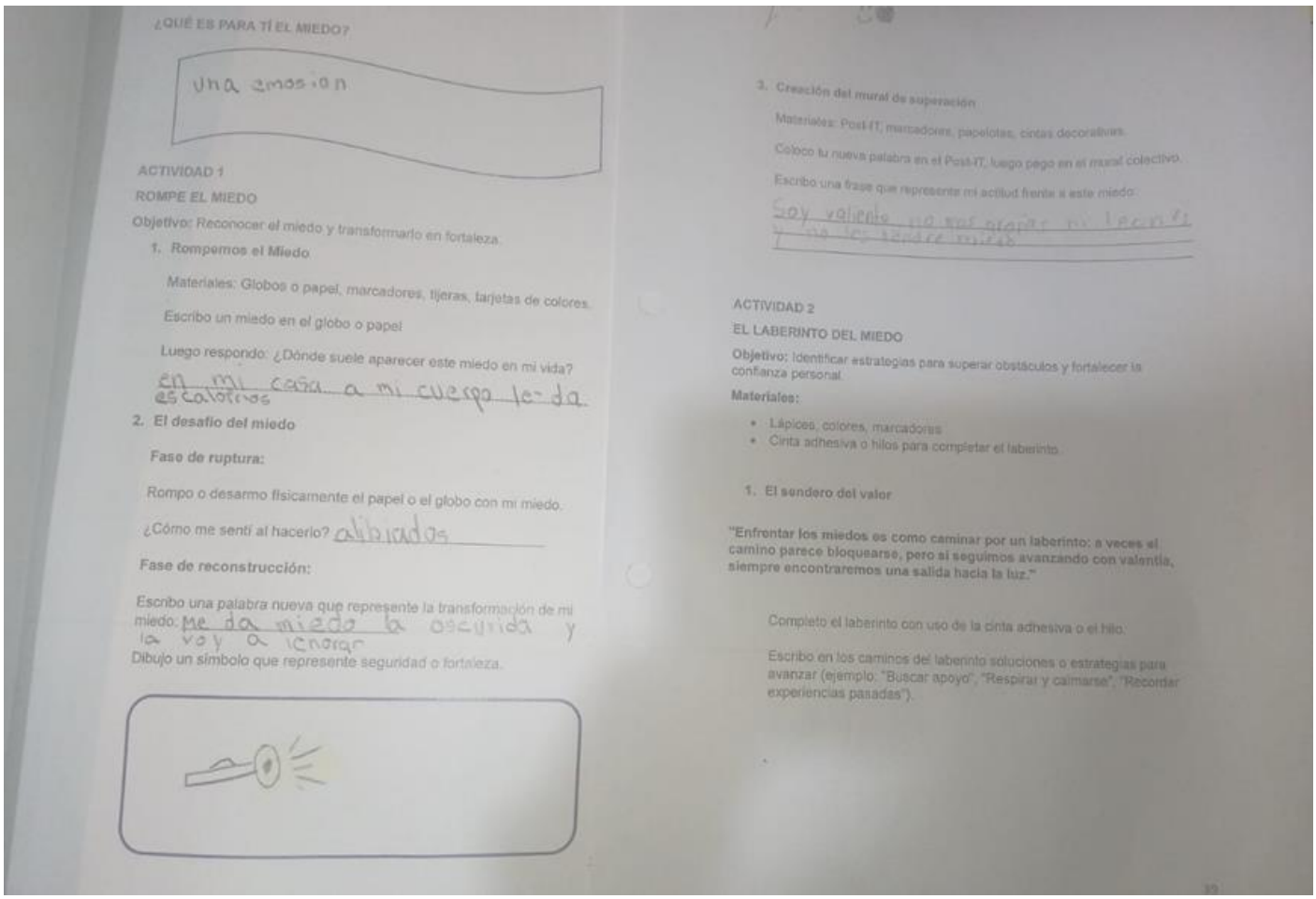
En cambio, unos pocos desafortunados mostraron una tendencia hacia la inquietud y la distracción, quizás en un esfuerzo por escapar de estar presentes con sentimientos desagradables. Estas respuestas subrayaron la importancia de un apoyo emocional más cercano en general y del desarrollo de estrategias pedagógicas específicas para comprender, manejar y redirigir estas reacciones. Sin embargo, todos los estudiantes participaron en las fases fuertes, como la elaboración del mural de superación, lo que indica que incluso los estudiantes que presentaron una resistencia inicial más fuerte lograron establecer una relación simbólica consistente con la propuesta.

Estos datos coinciden con el grupo focal durante la socialización; algunos estudiantes reconocen tener problemas para identificar y nombrar sus emociones, mientras que otros sienten que ya pueden

percibir ciertos síntomas físicos y estrategias para regularlos. Esto corrobora que la emergencia de la conciencia emocional es gradual y necesita tanto continuidad como apoyo instructivo a largo plazo.

**Figura 8**

*Actividad 1: Rompe el miedo*




*Nota.* Imagen tomada de las actividades de los estudiantes

**Tabla 10**

*Secuencia de actividades de la emoción: asco*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Sesión 5** | Asco |
| **Actividad 1** | Termómetro del asco/desagrado |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| **Objetivo** | Regular el nivel de desagrado frente a distintas situaciones cotidianas, como estrategia para favorecer la construcción de calma interna. |
| **Inicio** | En la quinta actividad, dedicada a reconocer el asco, una de las actividades centrales fue construir un termómetro de desagrado, el cual permite controlar y contener este sentimiento en situaciones cotidianas; se trabaja en el desarrollo de la paz interior.<br>Para el primer ejercicio, los estudiantes recordaron las experiencias de la semana pasada o el mes actual, en donde rememoraron experiencias que les molestaron o inquietaron de alguna manera, tanto eventos menores como mayores. Escribieron libremente y se identificaron experiencias que generarían una incomodidad persistente, como un primer paso hacia la identificación y regulación de sus emociones. |
| **Desarrollo** | Luego, durante la etapa de desarrollo, identificaron todas las situaciones molestas y luego las categorizaron por intensidad emocional en tres niveles diferentes: bajo, medio, alto en un termómetro gráfico. Cada estudiante personalizó este instrumento agregando sus propios colores a los niveles respectivos; esto permitió una representación subjetiva y visual de la experiencia del asco. Este proceso creó la posibilidad de autoobservación, de reconocimiento de varios niveles de incomodidad, la capacidad de nombrarlos con cualquier precisión que deseen usar, y así sucesivamente. |
| **Cierre** | Al final de la actividad, se fomentó un espacio de reflexión a través de tres preguntas: qué podrían hacer para manejar la misma situación sin reaccionar con impulso, con qué palabras podrían hablarse a sí mismas para construir calma, y quién podría apoyarlos cuando tuvieran momentos de tensión. Esta reflexión informó el desarrollo de estrategias de autorregulación individualizadas para ayudar a los estudiantes a decidir el nivel de necesidad basado en redes de apoyo significativos (es decir, familia, maestro, compañero).<br>Finalmente, cada estudiante escribió una definición (es decir, qué significa para mí la emoción del asco). |

*Nota.* Información tomada de la Unidad 1, Sesión 5, Actividad 1: Termómetro del asco/desagrado de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

Para esta actividad, se presentó una amplia variedad de reacciones emocionales y opiniones sobre el potencial trabajo de introspección. En la actividad "¡Ay! Eso no me molesta", los estudiantes hablaron abiertamente y con confianza, sugirieron una postura reflexiva hacia situaciones comunes que experimentan como dolorosas. Este estado emocional indica que había un ambiente de confianza en el proceso de consolidación, y la mayoría sintió que era apropiado compartir lo que les desagradaba.

Sin embargo, con la adición del termómetro emocional, se detectan signos de desorientación e inseguridad emocional en algunos estudiantes. Se repitieron dudas sobre la clasificación de situaciones (por ejemplo, «¿eso va en el medio o arriba?»). "Cosas como no sé qué poner" mostraron que no eran las

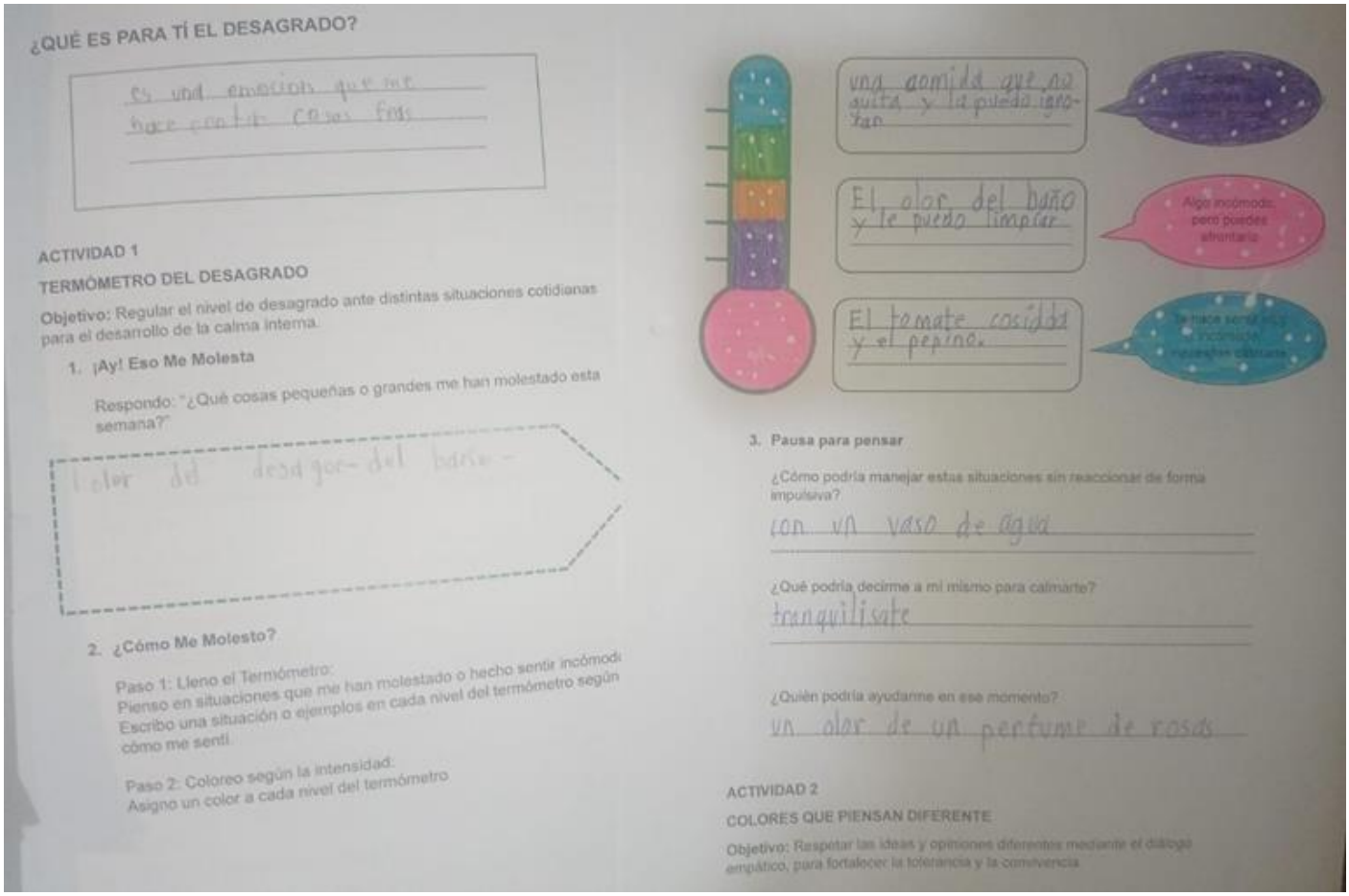
experiencias de los estudiantes las que tenían dificultades para comunicar, sino más bien la intensidad de los sentimientos que sentían. También parecen expresar una falta de confianza en su experiencia y un miedo a equivocarse con lo que sentían. Estas respuestas pueden indicar que están aprendiendo a reconocer emociones y sintiéndose seguros en sus propias señales internas.

A pesar de que la actitud del grupo se unió más en participar que en la adversidad que enfrentaron, con la ayuda de algún apoyo, otros usaron los termómetros como una ayuda para comenzar a avanzar; se personalizó el termómetro emocional y realizaron un trabajo creativo-reflexivo. Tal desarrollo representó una capacidad creciente para utilizar herramientas de autorregulación emocional, incluso cuando se aplican obstáculos externos.

Estas manifestaciones emocionales, resultaron coherentes con lo observado en el grupo focal, donde algunos estudiantes expresaron que les resultaba complejo nombrar emociones combinadas o identificar sus correlatos corporales. La inseguridad frente a la propia vivencia, manifestada en conductas como copiar a un compañero, quedarse en blanco o temer “hacerlo mal”, es indicativa de una conciencia emocional en construcción. Sin embargo, también pueden describir una tendencia futura de mayor libertad expresiva, una en la que la educación es de apoyo y habilitante, y no juzga.

**Figura 9**

*Actividad 1: Termómetro del desagrado*




*Nota.* Imagen tomada de las actividades de los estudiantes

**Tabla 11**

*Secuencia de actividades de la emoción: sorpresa*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Sesión 6** | Sorpresa |
| **Actividad 1** | El juego de la sorpresa |
| **Objetivo** | Explorar cómo reacciona el cuerpo y la mente ante lo inesperado. |
| **Inicio** | Con la ayuda de una caja con signos de interrogación fue introducida la primera etapa de la actividad. Se animó a los estudiantes a adivinar qué podría contener sin decirles que contenía. Luego plasmaron sus pensamientos en la hoja y discutieron qué sensaciones sentían al no saber qué había dentro de la caja. Algunos dijeron que estaban |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| | emocionados; otros estaban curiosos o ansiosos. Esta relación indujo la imaginación y ayudó en la percepción a sentimientos inciertos, y llevó al reconocimiento de reacciones ante lo desconocido. |
| **Desarrollo** | Durante la fase observa, piensa, siente, se mostraron imágenes o breves viñetas que ilustraban eventos inesperados encontrados en la vida diaria. Al verlas, cada estudiante escribió cómo se sentía y qué le venía a la mente. Luego, algunos de estos pensamientos se compartieron libremente con la clase. Esto también vinculó el sentimiento y las sensaciones físicas con los pensamientos emergentes al encontrarse con lo inesperado, lo que provocó el surgimiento de la conciencia emocional y corporal. |
| **Cierre** | Posteriormente, se pidió a cada estudiante que escribiera una historia sobre una sorpresa que habían recibido en el último mes. Luego trabajaron en pequeños grupos y le hicieron a un compañero dos preguntas:<br>¿Cómo reaccionaste tú y cuando viviste esa sorpresa?<br>¿Cómo creo que puede reaccionar otra persona (un amigo, hermano, familiar)?<br>Después, comunicaron lo que sentían con colores o palabras que representaban su experiencia (como divertido, raro, incómodo). Este hallazgo fomentó la comprensión empática, la escucha activa y la capacidad de reconocer respuestas emocionales divergentes ante el mismo evento. La expresión emocional se combinó con el trabajo colaborativo y mejoró las relaciones interpersonales. Finalmente, cada estudiante escribió en sus propios términos sobre qué era la emoción de la sorpresa, construyeron juntos una comprensión táctil individual, así como una colaborativa. |

*Nota.* Información tomada de la Unidad 1, Sesión 6, Actividad 1: El juego de la sorpresa de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

Una variedad especialmente importante de respuestas emocionales y actitudinales entre los estudiantes se hizo evidente durante esta actividad. Desde el principio, la caja misteriosa evocó respuestas auténticas: para algunos, emoción e intriga ante lo desconocido; para otros, dudas sobre sí mismos, un deseo de confirmación y un miedo a "no saber qué poner". Estas respuestas nos dieron las primeras pistas sobre cómo cada estudiante enfrentaba lo desconocido de manera diferente, lo que nos permitió identificar varias formas de reaccionar ante situaciones novedosas y expectantes.

Al mismo tiempo, la ansiedad que provocó a los estudiantes (que de otro modo no podía encontrar una respuesta "correcta") llevó a hacer trampa y copiar el trabajo de los compañeros. Esta mentalidad mostró un problema cognitivo y una dificultad psicológica también: miedo a cometer errores, miedo al juicio externo y una baja confianza en el pensamiento propio. Además del malestar experimentado por estos

estudiantes que imitaban, estas reacciones, apuntaban a un proceso emocional que aún necesitaba ayuda para desarrollar una autonomía más expresiva.

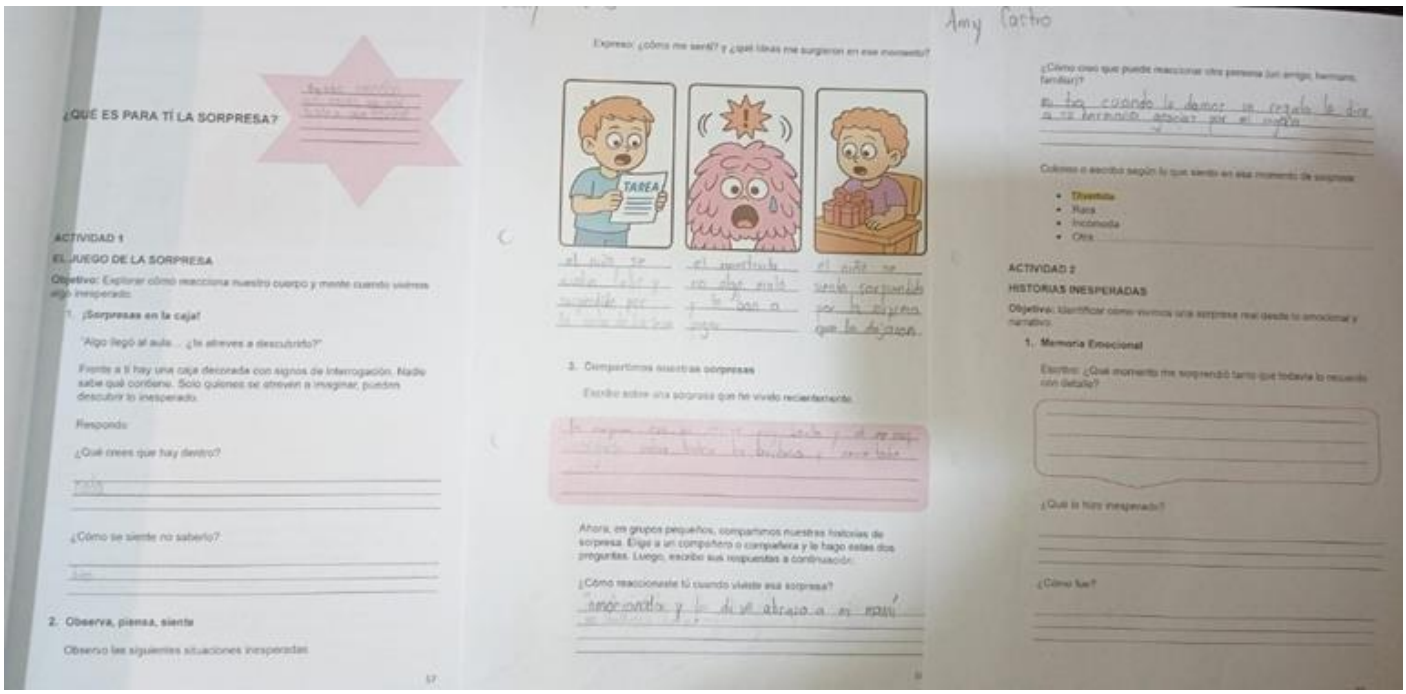
Luego, las diferencias aumentaron durante la tarea de las imágenes. Para algunos estudiantes, se configuraron conexiones cargadas emocionalmente en el momento, mientras que otros necesitaban apoyo para poder "decir algo" que indico una desconexión entre lo que se veía, lo que se simbolizaba y lo que se podía sentir. En este sentido, las preguntas orientadoras fueron esenciales para estimular el reconocimiento interno de las experiencias.

Además, al escribir sus propias historias personales de circunstancias sorprendentes, un gran número de estudiantes pudo conectar sus propias experiencias con emociones reales, y así desarrollaron su competencia narrativa emocional. Otros, sin embargo, imitaron las ideas de otras personas, no por falta de deseo, sino porque era tan desafiante identificar y dar sentido a sus propias experiencias.

Finalmente, esta heterogeneidad emocional y actitudinal estaba directamente conectada con lo que surgió en forma de respuestas de grupos focales. Allí, algunos estudiantes compartieron que están comenzando a identificar cómo surgen las emociones en sus cuerpos, y al reflexionar sobre sentimientos de miedo, sorpresa o enojo, también añaden que copian por miedo a cometer errores o a no saber "qué nombre darle" a lo que ellos sienten. Tal como se evidenció, la conciencia emocional se encontraba aún en construcción. No obstante, estas actividades, al tiempo que revelaron ciertas brechas, trazaron caminos significativos hacia una expresión genuina, el fortalecimiento de la empatía y una mayor seguridad emocional.

**Figura 10**

*Actividad 1: El juego de la sorpresa*




*Nota.* Imagen tomada de las actividades de los estudiantes

**Tabla 12**

*Secuencia de actividades: reconocimiento y expresión emocional a través del color*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Unidad 2** | Conciencia Emocional |
| **Objetivo general** | Fomentar en los estudiantes el reconocimiento, la expresión y la comprensión de sus propias emociones y las de los demás. |
| **Sesión 1** | Toma de conciencia de las propias emociones |
| **Actividad 1** | Mi emoción del día en colores |
| **Objetivo** | Tomar conciencia de las propias emociones. |
| **Inicio** | La sesión consistió en una serie de actividades sobre cómo leer y escribir con emociones y usar símbolos y lenguaje visual para expresar sus emociones.<br>En la primera etapa, "El color de mis emociones", los estudiantes seleccionan un color que refleja su estado de ánimo del día, que respondía a ¿Cómo me siento hoy? |
| **Desarrollo** | Luego, eligieron el color que correspondía a cada emoción. Además, seleccionaron un color que los representaba y lo escribieron, después los estudiantes colorearon el área con su respectivo color, algunos trazaron líneas suaves y onduladas, otros optaron por formas más intensas o |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| | abstractas, y varios incorporaron colores adicionales que surgieron espontáneamente durante el proceso. |
| **Cierre** | Al finalizar, completaron la frase: “Hoy me siento... porque...”. La mayoría logró vincular su emoción con experiencias recientes, como haber tenido un buen día, sentirse preocupados por una tarea o haber atravesado una situación conflictiva en el entorno familiar. Además, en la actividad “Mis recuerdos emocionales” escribieron su sentir durante la actividad, lo cual fortalece la toma de conciencia emocional y un desarrollo del lenguaje interno. |

Nota. Información tomada de la Unidad 2, Sesión 1, Actividad 1: Mi emoción del día en colores de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

En la actividad “El color de mis emociones”, surgieron actitudes especialmente reveladoras:

Primero, la mayoría de los estudiantes eligieron el color "amarillo" para la alegría, y esas actitudes eran liberales y optimistas. Pero aquellos que mezclaron tonos, por ejemplo, amarillos con azules o rojos, mostraron una aceptación de la complejidad emocional y una disposición a abrazar emociones mixtas que también es característica de un proceso de reflexión en maduración.

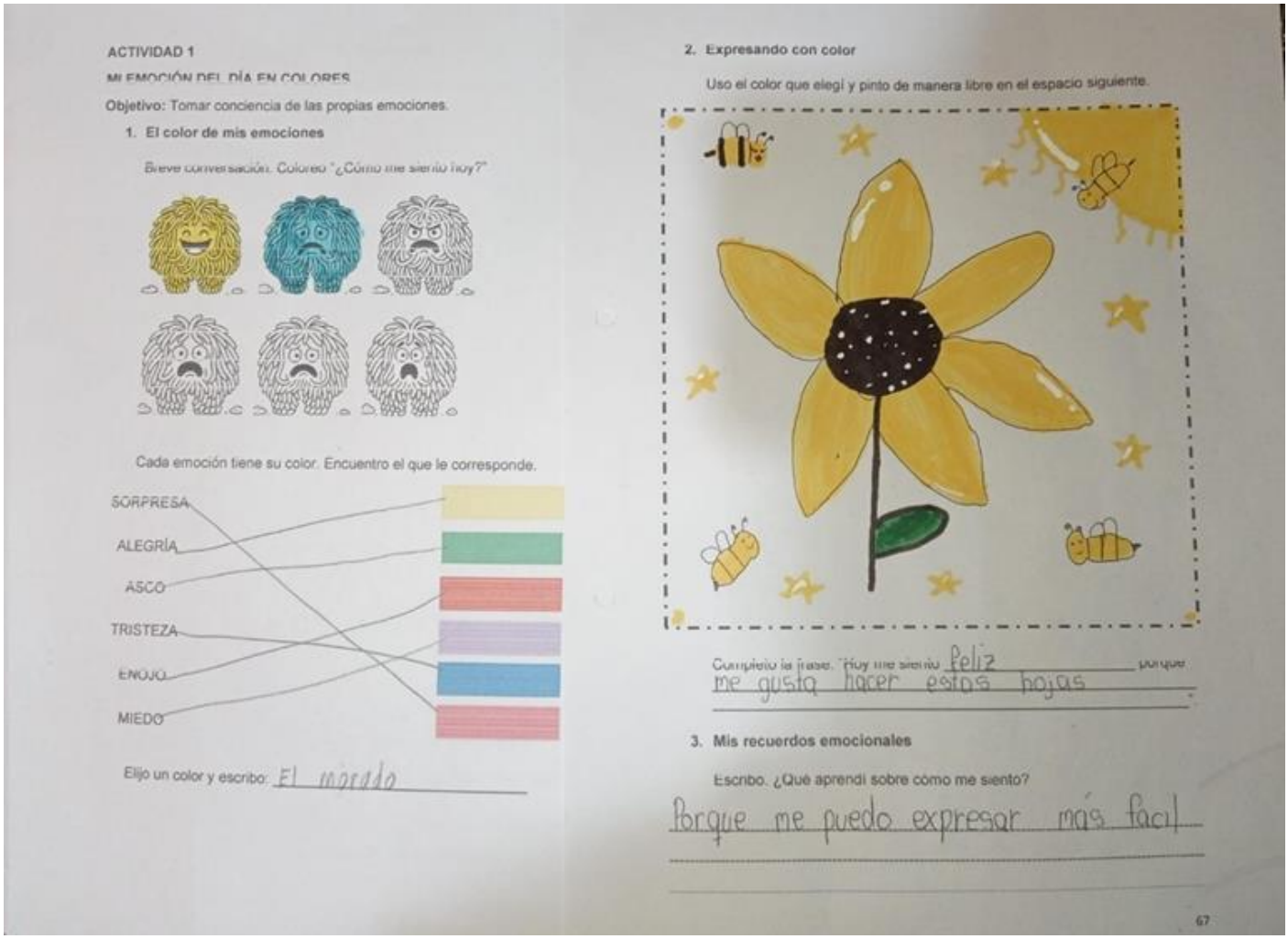
En segundo lugar, en la residencia, la pintura mostró una verdadera inversión emocional durante la pintura libre. Las pinceladas suaves, o incluso agresivas, transformaron el estado de ánimo del estudiante, se mostró la necesidad de expresarse y dar forma a su emoción. Este ejemplo de creación improvisada mostró autoconfianza y una curiosidad insaciable por su vida emocional.

Luego, al intentar terminar esta línea: "Hoy me siento... porque...", muchos de los estudiantes pudieron señalar cosas específicas en sus vidas que cruzaron sus caminos con emociones; desde alcanzar un objetivo académico, sintiéndose nerviosos por un examen, o la oleada de euforia durante el recreo. Esta capacidad de expresar emoción y experiencia demuestra un nivel relativamente alto de reflexión y cohesión emocional en su discurso.

Esta producción emocional finalmente se expresó en relación con los resultados en el grupo focal. Muchos de estos estudiantes describieron haber aprendido a reconocer sentimientos en sus propios cuerpos y etiquetar emociones simples, pero que nombrar emociones más complejas a veces podía ser un desafío. Sin embargo, la facilidad y el valor exhibidos en el ejercicio sugieren que, en espacios simbólicos y afectivamente seguros, los estudiantes adquirieren la validez de su mundo emocional y la seguridad en sí mismos necesarios para un reconocimiento y expresión adecuada del yo auténtico.

**Figura 11**

*Actividad 1: Mi emoción del día en colores*




*Nota.* Imágenes tomadas de las actividades de los estudiantes con respecto a la Conciencia Emocional

**Tabla 13**

*Secuencia de actividades para reconocer emociones a través del rostro e imágenes*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Sesión 2** | Dar nombre a las emociones |
| **Actividad 1** | El diccionario de las emociones |
| **Objetivo** | Dar nombre y significado a las emociones. |
| **Desarrollo** | Durante esta sesión, se promovió el reconocimiento emocional mediante recursos visuales y actividades de expresión colaborativa. En la primera |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| | etapa, titulada “Descifrando sentimientos”, los estudiantes observaron una serie de imágenes que mostraban rostros con diversas expresiones faciales. Se les solicitó prestar atención a los detalles del rostro —particularmente ojos, boca y postura— y luego completaron la consigna “¿Qué crees que está sintiendo cada persona?”. Fue notorio cómo lograron asociar ciertos gestos con emociones específicas, utilizando expresiones como “parece confundida”, “yo creo que está nervioso” o “esta persona se ve muy alegre”. Algunos estudiantes requirieron apoyo para identificar términos adecuados, lo que permitió enriquecer el vocabulario emocional del grupo a través del aprendizaje compartido. |
| **Desarrollo** | En la etapa de desarrollo, denominada “Mural de las emociones”, se trabajó con revistas como recurso didáctico. Los estudiantes buscaron imágenes de personas que expresaran emociones visibles, recortaron los rostros seleccionados y los pegaron en sus hojas. Junto a cada imagen escribieron el nombre de la emoción identificada y una breve justificación sobre por qué creían que esa persona se sentía así. Este momento se caracterizó por una alta participación y colaboración: algunos estudiantes se apoyaban mutuamente en el recorte, mientras que otros debatían sobre la emoción más precisa para cada imagen (por ejemplo, “¿tristeza o melancolía?”). El resultado final fueron murales cargados de expresividad, color y reflexión colectiva. |
| **Cierre** | En la etapa de cierre, denominada “Emociones que descubrimos hoy”, cada estudiante observó su propio mural y reflexionó sobre si había identificado alguna emoción que desconocía antes de la actividad. Varios expresaron sorpresa al descubrir términos nuevos como “sorpresa”, “serenidad” o “asco”. Posteriormente, compartieron esas emociones con el resto del grupo, lo cual permitió una ampliación significativa del vocabulario emocional y un fortalecimiento del reconocimiento afectivo compartido. |

Nota. Información tomada de la Unidad 2, Sesión 2, Actividad 2: El diccionario de las emociones de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

Durante la clase, los estudiantes evidenciaron una sintonía cada vez más profunda con su mundo afectivo. Al observar rostros y asociar elementos expresivos como los ojos, la boca o la postura corporal con emociones específicas, por ejemplo: “parece nervioso” o “se ve muy alegre” fortalecieron su capacidad de lectura emocional y análisis empático. La experiencia se inclina así hacia las habilidades de percepción emocional y denominación en contextos visuales.

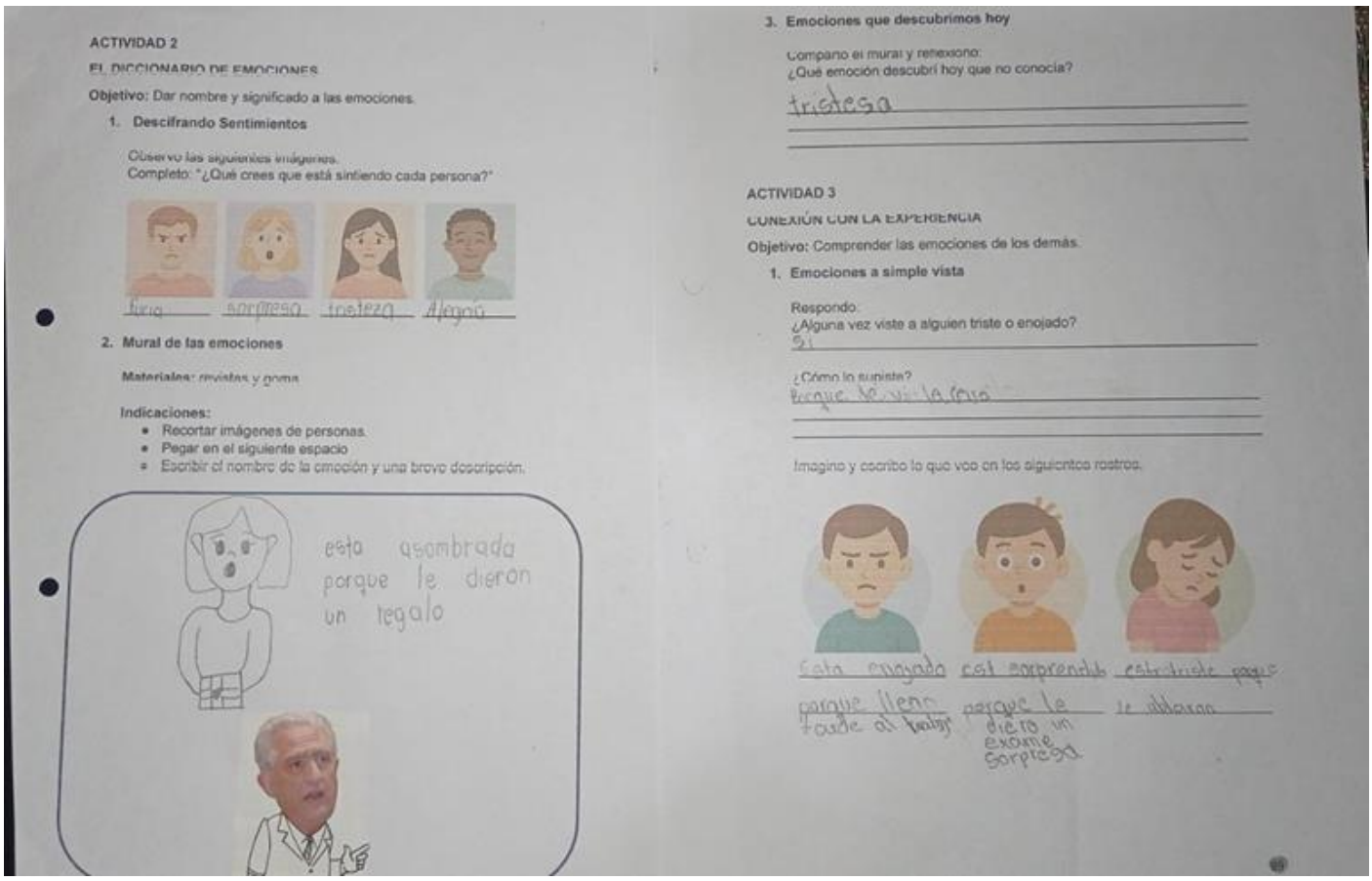
En el mural de las emociones, pegaron rostros recortados de revistas y los etiquetaron correctamente, se discutió sobre las diferencias más sutiles entre algo como "tristeza" y "melancolía", y respaldándose con anécdotas personales. Tal ejercicio constituyó una cultura de intercambio reflexivo, donde la experiencia emocional podía ser objeto de reflexión y validación mutua.

Finalmente, al considerar las nuevas palabras emocionales evocadas en la sesión de actividades "sorpresa", "asco", los estudiantes mostraron interés en aprender cómo expandir su diccionario interno, se asociaron estos términos con situaciones cotidianas importantes (por ejemplo, ganar un juego o estar preocupado por un examen). Este crecimiento léxico ayudó a fomentar una conciencia afectiva ampliada y una mejor articulación del mundo interior.

Estas actitudes de apertura, curiosidad y confianza coinciden con los hallazgos obtenidos en el grupo focal. En ese espacio, varios estudiantes relataron que ahora logran captar con mayor facilidad las emociones de sus compañeros al observar sus expresiones faciales, que nombran sin dificultad una gama amplia de sensaciones, y que emplean frases de calma como recurso de autorregulación. Tanto en las actividades artísticas como en los diálogos grupales, se evidenció que, más allá del reconocimiento de emociones básicas, los estudiantes están construyendo progresivamente un lenguaje emocional propio, fortaleciendo así su empatía y consolidando su autonomía expresiva.

**Figura 12**

*Actividad 2: El diccionario de emociones*




*Nota.* Imágenes tomadas de las actividades de los estudiantes con respecto a la Conciencia Emocional

**Tabla 14**

*Secuencia de actividades para la comprensión emocional a través de gestos y expresiones*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Sesión 3** | Comprensión de las emociones de los demás |
| **Actividad 3** | Conexión con la experiencia |
| **Objetivo** | Comprender las emociones de los demás. |
| **Inicio** | Durante esta sesión, los estudiantes exploraron distintas formas de identificar las emociones en otras personas, a partir de la observación de gestos, posturas y expresiones. En la fase inicial, comenzaron recordando situaciones en las que habían visto a alguien sentirse triste, enojado o preocupado. Compartieron ejemplos personales como “cuando mi hermano rompió su juguete” o “mi mamá estaba callada todo el día”. A partir de estos recuerdos, reflexionaron sobre cómo supieron que esas personas se sentían así: por su expresión facial, su tono de voz o sus gestos corporales. Posteriormente, observaron rostros dibujados en sus hojas de trabajo y escribieron lo que imaginaban que cada uno expresaba. |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| | Surgieron interpretaciones como “se ve confundido”, “parece enojada” o “yo creo que está nerviosa”. La actividad se llevó a cabo con atención sostenida y dio lugar a una conversación espontánea sobre cómo, en ocasiones, alguien puede “parecer feliz” pero no sentirse verdaderamente así. |
| **Desarrollo** | En la etapa de desarrollo, denominada “Adivina lo que siento”, cada estudiante diseñó una máscara que representaba una emoción específica. Utilizaron colores, trazos y formas creativas para representar sentimientos como tristeza, enojo, alegría, miedo o sorpresa. Luego, dramatizaron pequeñas escenas cotidianas utilizando las máscaras, mientras sus compañeros intentaban adivinar la emoción representada. La dinámica fue altamente participativa y, en la mayoría de los casos, las interpretaciones fueron acertadas. Además, surgieron reflexiones espontáneas sobre cómo una misma situación puede generar distintas interpretaciones según el gesto o la postura corporal. |
| **Cierre** | En el cierre, titulado “Sintiendo sin palabras”, los estudiantes reflexionaron por escrito sobre las formas de reconocer las emociones sin necesidad de que la otra persona las verbalice. Las respuestas fueron reflexivas y observadas con sensibilidad: "por la forma en que caminan", "cuando alguien está callado y no te mira", "porque se puede ver en su rostro". Algunos expresaron consensuadamente sus reflexiones hacia afuera, reconociendo la necesidad de observar el lenguaje no hablado que permea el discurso cotidiano. |

Nota. Información tomada de la Unidad 2, Sesión 3, Actividad 3: Conexión con la experiencia de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

Los estudiantes se mostraron en este ejercicio con una postura emocional abierta, interesada y estrechamente conectada hacia la experiencia imaginada. Manejaron las hojas de trabajo desde el principio, identificaron emociones basadas en fotos de expresiones faciales con prudencia e incluso asemejaron detalles de emociones al etiquetarlas como "confundido", "nervioso" o "feliz" (lo que mostró tanto un aumento en su vocabulario emocional como su comprensión de las señales no verbales).

La creación de las máscaras fue particularmente importante. Los estudiantes respondieron con entusiasmo, especialmente con cuidado en seleccionar los colores y formas adecuadas que expresaran sentimientos en sus trazos. Se les vio entusiastas, expresivos y con una fuerte inclinación hacia tal participación. Se pudieron notar algunas actitudes no colaborativas por parte de algunos individuos que decidieron no compartir materiales o copiar otras ideas; Sin embargo, situaciones menores fácilmente manejables que no cambian el ambiente positivo y el ambiente respetuoso, creativo y responsable.

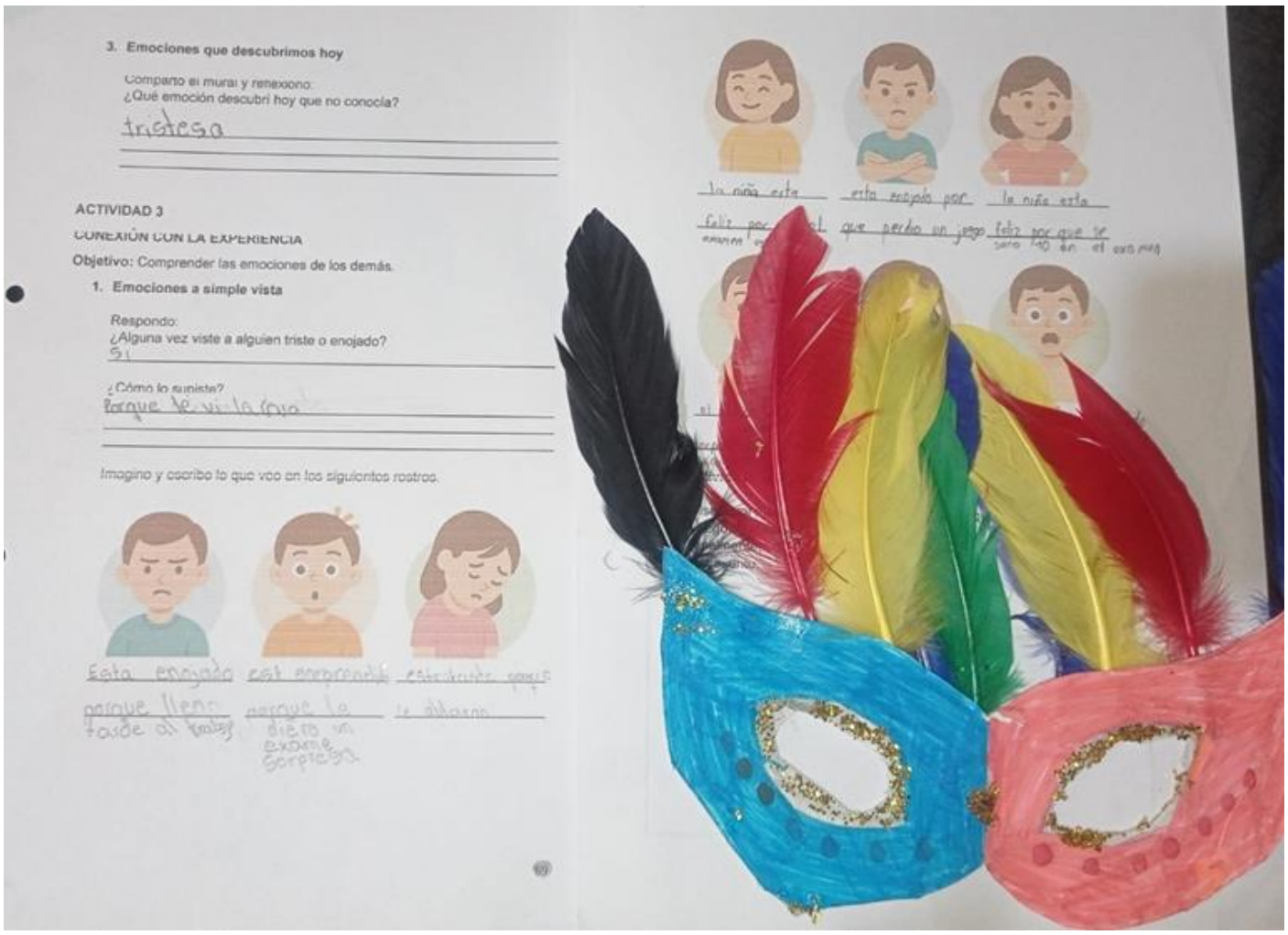
Una de las primeras cosas notables fue que el drama de las máscaras estaba en alta demanda de querer jugar con ellas. Varios estudiantes manifestaron, con entusiasmo, su deseo de actuar. Ante la alta

demanda, se incorporó de forma espontánea un juego para seleccionar participantes de manera democrática, lo cual fue recibido con alegría y fortaleció el sentido de equidad, pertenencia y confianza dentro del grupo.

Este comportamiento emocional se encuentra alineado con lo expresado en el grupo focal, donde varios estudiantes afirmaron que actualmente comprenden mejor las emociones de sus compañeros, son capaces de interpretar señales no verbales y han superado la vergüenza al momento de expresar lo que sienten. La habilidad para captar gestos, posturas y silencios como mencionaron en las reflexiones escritas: “cuando alguien está callado y no mira a los ojos” confirma que están consolidando su conciencia emocional y desarrollando su empatía. Esta jornada no solo fortaleció la lectura emocional sin el uso de palabras, sino que también evidenció un notable avance en términos de confianza, autorregulación y expresión afectiva por parte del grupo. El cambio observado resulta profundo, sostenido y altamente prometedor.

**Figura 13**

*Actividad 3: Conexión con la experiencia*




*Nota.* Imágenes tomadas de las actividades de los estudiantes con relación a la Conciencia Emocional

**Tabla 15**

*Secuencia de actividades para transformar pensamientos en bienestar*

| **Proceso** | **Descripción** |
|---|---|
| **Sesión 4** | Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento |
| **Actividad 4** | Cómic de mis pensamientos |
| **Objetivo** | Comprender la relación entre emoción, pensamiento y comportamiento. |
| **Inicio** | Durante esta sesión, se propuso una dinámica creativa orientada a favorecer la reflexión sobre el vínculo entre lo que una persona piensa, siente y hace en situaciones cotidianas. En la primera etapa, "Pensar, sentir, actuar", los estudiantes comenzaron con un evento importante en sus propias vidas |

| Proceso | Descripción |
|---|---|
| | (es decir, tuvieron un desacuerdo con un compañero de clase, se sintieron excluidos, tuvieron un momento feliz en casa). Basándose en su memoria, respondieron por escrito a tres preguntas básicas:<br>En ese momento, ¿Qué pienso?, ¿Qué siento?, ¿Qué hago? Esta práctica permitió un reconocimiento inicial de la fuente y el efecto de los pensamientos en las emociones y comportamientos. |
| **Desarrollo** | En la fase de "Dibujo lo que pienso, siento y hago", hicieron una tira cómica original. Tenían la hoja dividida en tres paneles, escribieron en el comic con los tres momentos, lo que habían pensado, sentido y hecho en la situación elegida. Algunos emplearon globos de diálogo para expresar sus pensamientos, mientras que otros usaron el color para intensificar la emoción o enfatizar la acción. A través de esto, fue posible una verdadera expresión simbólica y se facilitó la presentación visual de los tres elementos de la experiencia personal. |
| **Cierre** | En la etapa final "Lo que pienso, lo que siento" los estudiantes escribieron su reflexión y también comentaron sobre cómo cambiar un pensamiento que podría hacer una diferencia en el sentimiento de uno y, consecuentemente, en la acción de uno en una situación como esa. Esta etapa facilitó la exploración del papel del pensamiento en la regulación de la emoción, se fomentó la investigación personal y el desarrollo de reemplazos de riesgo positivos para los contratiempos cotidianos. |

Nota. Información tomada de la Unidad 2, Sesión 4, Actividad 4: Comic de mis pensamientos de la Guía de Aprendizaje “ExpresArte”

Los estudiantes mostraron un afecto evidente en esta sesión. Luego pudieron ver por sí mismos sus propios pensamientos, emociones y comportamientos, y se sintieron inspirados para dibujar sus propios cómics personales de escenarios de la vida real. La mayoría estaba emocionada y motivada para crear, pensar dentro y fuera del aula, y luego compartir su trabajo, y muchos de ellos estaban tan orgullosos de lo que hicieron que ayudó a desarrollar un sentido más fuerte de autoconfianza y un contacto más consciente con su vida emocional.

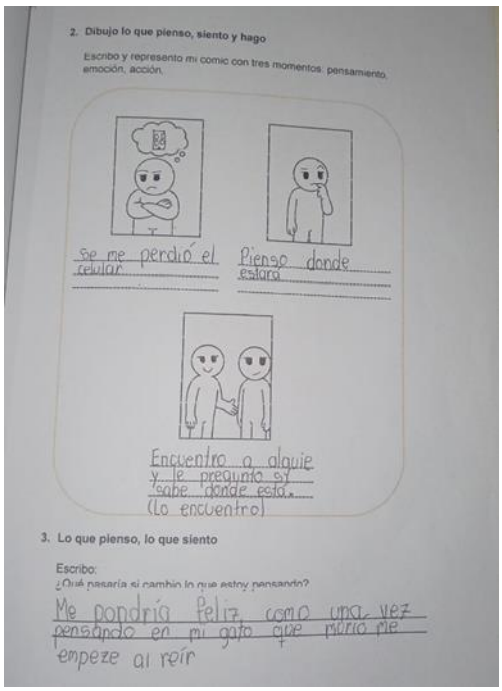
Algunos estudiantes no siguieron el orden de la hoja de trabajo, pero esto no afectó la inversión emocional ni la comprensión del objetivo principal de la actividad. Y resultó que hubo algunas ideas muy útiles: que el sentido de paz se pudo establecer controlando la mente, mientras que un estado mental positivo puede ayudar a manejar el conflicto. Estos conceptos mostraron una creciente reflexividad y autocontrol emocional.

Este desarrollo fue validado en el grupo focal algunos de los estudiantes allí dijeron que ahora saben mejor cómo se sienten, han aprendido a nombrar sus sentimientos y han mejorado en expresarlos. También dijeron que los cómics, o el uso de frases calmantes, les ayudaron a hacer una pausa y pensar antes de actuar. Todo ello indica que las propuestas pedagógicas no solo han resultado significativas, sino que han dejado una huella emocional real y duradera en su proceso de desarrollo socioemocional.

La implementación de la guía de aprendizaje permitió observar una evolución emocional significativa en los estudiantes, no solo en relación con su capacidad para identificar emociones básicas, sino también en el desarrollo de actitudes empáticas, reflexivas y de autorregulación. A lo largo de las sesiones, los niños dejaron atrás formas de participación más pasivas como copiar al compañero o evitar expresarse por temor a equivocarse y avanzaron hacia una implicación más autónoma, creativa y emocionalmente auténtica.

**Figura 14**

*Actividad 4: Cómic de mis pensamientos*




*Nota.* Imágenes tomadas de las actividades de los estudiantes con respecto a la Conciencia Emocional

**Cambios observables en el proceso**

Conciencia emocional: Los estudiantes pasaron de reconocer emociones básicas (como alegría, tristeza o enojo) a expresar con mayor confianza estados más complejos, tales como serenidad, asco o

melancolía. Esta evolución fue evidente tanto en las producciones artísticas como en los intercambios espontáneos dentro del aula.

Expresión emocional: Se fortaleció la capacidad de vincular vivencias personales con emociones específicas. Afirmaciones como “me siento orgulloso porque vencí un miedo” o “me sentí tranquilo cuando hablé con alguien” revelan un proceso genuino de conexión entre experiencia y emoción.

Empatía y mirada hacia el otro: En actividades grupales, como los murales o las dramatizaciones, se evidenció una apertura afectiva hacia el cuidado del otro. Los estudiantes no solo nombraban lo que sus compañeros podían estar sintiendo, sino que también mostraban preocupación por no incomodarlos, reflejando una conciencia afectiva en proceso de consolidación.

Estrategias emocionales: La creación de frases de calma, el uso del semáforo del enojo y los cómics centrados en la relación pensamiento-emoción-acción evidenciaron que los estudiantes habían internalizado recursos concretos para detenerse, pensar y actuar con mayor control emocional.

Seguridad y autoestima: A lo largo de diversas sesiones, los estudiantes expresaron con orgullo sus logros emocionales y creativos. Expresiones como “esto lo hice yo”, “me gustó mi historia” o “yo quiero participar” dan cuenta de una autoestima fortalecida dentro de un espacio donde su sentir fue validado.

Actitud frente al error y al juicio: Aunque en las primeras sesiones algunos niños manifestaron temor a equivocarse y tendieron a imitar a sus pares, con el paso de las semanas se evidenció una transformación: mostraron mayor disposición a explorar su mundo emocional, incluso sin tener una “respuesta correcta”.

Valoración emocional y pedagógica La implementación de este plan piloto centrado en las emociones y en el desarrollo de la conciencia emocional permitió a los estudiantes apropiarse del contenido de manera gradual, vivencial y sostenida. Este recorrido integró tanto el reconocimiento individual como la construcción colectiva del mundo emocional.

No todas las unidades de alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa se entregaron de manera aislada, sino más bien como una oportunidad para explorar cómo se sienten las emociones, cómo se piensan, interpretan, expresan y transforman.

En la primera sesión, los estudiantes comenzaron a nombrar lo que sentían en diferentes lenguajes simbólicos: color, cuerpo, juego, palabras. Las actividades: Corazón en construcción, Dibujando mi tristeza y

Rompe tu miedo trabajaron específicamente para conectar emociones y experiencias personales, para muchas personas, por primera vez. Esto llevó a una resignificación de las emociones, que ya no se consideraban "correctas" o "incorrectas"; más bien, se consideran elementos legítimos de la experiencia subjetiva.

De manera similar, tales dinámicas (nota: la actividad del semáforo de la ira, el termómetro del desagrado y el cómic sobre pensar, sentir y actuar) fueron elementos que ayudaron a organizar dentro de cada uno lo que están experimentando, se proporcionó material concreto para actuar. Estas prácticas aumentan las capacidades de autorregulación de los estudiantes, de modo que pasaron de tomar decisiones impulsivas a tener un mayor sentido de las decisiones que querían tomar.

A nivel interpersonal, las historias con máscaras, murales y cómo leer las emociones de los demás favorecen la construcción de una mirada empática y cuidadosa. Los estudiantes no solo aprendieron a etiquetar sus propias emociones, sino que también se volvieron más sensibles para identificar las de sus compañeros y notar señales no verbales, gestos sutiles y silencios llenos de significado emocional.

Desde el punto de vista pedagógico, no fue una guía conceptual de o sobre emociones, sino sobre la forma en que las emociones se viven y experimentan. Desde el juego hasta la reflexión escrita, cada propuesta fue pensada para permitir a los estudiantes ser protagonistas de su descubrimiento del mundo emocional. La mejor parte fue ver cómo, gradualmente, aprenderían a desconfiar de estos modelos externos y confiar lo suficiente en sus propias percepciones como para expresarlas con orgullo de una manera nueva, creativa y personal.

En resumen, este proceso fue un despliegue de una creciente sensibilidad de los estudiantes: desde un reconocimiento superficial de los primeros sentimientos humanos básicos hasta una conciencia emotiva compleja, llena de cuerpo, donde el cuerpo, el pensamiento, la palabra y la interconexión se capturaron en una sensibilidad y comprensión cada vez más profundas de uno mismo y de los demás. No solo ayudó a desarrollar competencias socioemocionales, esa guía dejó la puerta abierta para que los estudiantes pudieran vivir sus propias emociones con confianza, claridad y respeto.

## CAPÍTULO VI: Conclusiones

La implementación de la guía de aprendizaje para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de 9 a 10 años evidenció resultados favorables en el fortalecimiento de la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar. Los estudiantes mostraron avances significativos en la forma de expresar y gestionar sus emociones, así como una mayor disposición para el trabajo cooperativo y la resolución pacífica de conflictos.

Las actividades de carácter lúdico, artístico y reflexivo promovieron un ambiente emocional positivo dentro del aula, lo que facilitó la conexión entre el aprendizaje cognitivo y el desarrollo afectivo. Este resultado coincide con lo planteado por Bisquerra Alzina (2009), quien sostiene que la educación emocional potencia el aprendizaje significativo y contribuye al bienestar personal y social. Del mismo modo, se comprobó que el rol del docente como mediador emocional es determinante para favorecer la autorreflexión, la empatía y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

En términos generales, se concluye que la guía elaborada puede aplicarse en otros niveles de Educación General Básica, siempre que se realicen adaptaciones acordes con las características socioculturales de cada contexto. Los resultados obtenidos respaldan la necesidad de integrar la educación emocional como un eje transversal y permanente dentro del currículo, reconociéndola como un componente esencial para el desarrollo integral del ser humano.

Finalmente, desde una perspectiva investigativa, este estudio plantea la posibilidad de continuar explorando el impacto del aprendizaje socioemocional en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar psicológico de los estudiantes. Se sugiere que futuras investigaciones amplíen la muestra, incorporen métodos mixtos y profundicen en el papel que cumple la formación docente en competencias emocionales dentro del proceso educativo.

## CAPÍTULO VII: Recomendaciones

A partir de la implementación de la guía y del análisis de sus efectos en el proceso socioemocional de los estudiantes, se identificaron algunas recomendaciones pedagógicas orientadas a optimizar futuras ediciones del programa:

1. Incorporar apoyos visuales o pictogramas en aquellas actividades donde se observó confusión conceptual o emocional como en el caso del termómetro del desagrado con el fin de facilitar la comprensión de matices afectivos y brindar referentes más accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su nivel de simbolización.
2. Ampliar las estrategias de contención diferenciada, especialmente dirigidas a aquellos estudiantes que manifiestan inseguridad o tienden a replicar ideas ajenas. Se sugiere ofrecer alternativas expresivas más libres, acompañadas o guiadas, que favorezcan su autonomía emocional sin generar ansiedad frente al error.
3. Recoger testimonios breves, orales o escritos, al cierre de cada unidad, para que los estudiantes puedan dejar constancia de su propio recorrido emocional. Esta práctica no solo contribuye a fortalecer la metacognición afectiva, sino que ofrece a docentes y familias una ventana para comprender mejor sus avances y desafíos internos.
4. Sistematizar las actividades altamente efectivas como el mural de emociones o la dramatización con antifaces con el propósito de que se integren como ejes recurrentes del programa, dada su capacidad para movilizar aprendizajes profundos, promover la expresión genuina y fortalecer el vínculo entre los estudiantes.
5. Evitar emplear en la guía de entrevistas términos difíciles, en lugar de ello usar un lenguaje claro, acorde a la edad de los entrevistados que les permita comprender con claridad lo que se desea saber.
6. Gestionar mejor los tiempos de las entrevistas para evitar contratiempos en el desarrollo de la investigación.
7. Como consecuencia de la aplicación de la guía ExpresArte, se aconseja fortalecer su implementación a través de apoyos visuales, actividades diversificadas y estrategias de autoexpresión que impulsen la autonomía emocional del estudiante. En paralelo, se propone afinar tanto los instrumentos como los tiempos de aplicación, velando por la nitidez del lenguaje y la pertinencia pedagógica.

## Referencias

Aguado de la Obra, G. (Ed.). (2018). *Pedagogía de los cuidados: Aportes para su construcción.* Fundación InteRed.

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9*(2), 187–202.

Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11*(20), 388–408. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023

Álvarez Cruz, P., Recio Molina, P. P., & Vasco Capote, J. R. (2017). Métodos cooperativos o colaborativos: Su pertinencia pedagógica y didáctica. *Varona, (64).* http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657467004

Arana Mosquera, A. E., & Mestre Gómez, U. (2022). Estrategia educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica media. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria, 8*(Edición Especial), 11–24. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2909

Barragán Melendres, C. C., Ponce Costales, M. E., Cardona Salazar, A. V., García Sánchez, M. C., & Posso Pacheco, E. E. (2024). Desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto educativo: Estrategias para el bienestar integral. *Mentor. Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 3*(9), 797–810. https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8733

Barrios Tao, H., Peña Rodríguez, L. J., & Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: Una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (58)*, 202–222. https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7–43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Editorial Síntesis.

Bisquerra Alzina, R. (2012). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias.* Editorial Desclée de Brouwer. https://ellibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/ereader/bibliounae/47962?page=1

Bisquerra Alzina, R. (2021, 15 de abril). ¿Qué es la educación emocional? [Video]. *YouTube.* https://youtu.be/CZPFndN7ijE

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61–82. https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7–43. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf

Bisquerra, R. (Coord.), Agulló, M. J., Filella, G., García, E., & López, È. (2012). *La educación emocional en la práctica.* Wolters Kluwer.

Bueno i Torrens, D. (2019). *Neurociencia aplicada a la educación.* Editorial Síntesis.

Bisquerra Alzina, R., & López-Cassà, È. (2021). *La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. Aula Abierta, 50*(4), 757–766. https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766

Bracamontes Ceballos, E., Jiménez Macías, I. U., & Vázquez González, G. C. (2024). *Avances y desafíos de la educación emocional en la educación superior: Una revisión documental. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15*, e1924. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1924

Caballero-García, P. Á., & Sánchez-Ruiz, S. (2023). *Emotional intelligence and its relationship with subjective well-being and academic achievement in university students. Journal of Intelligence, 11*(12), 236. https://doi.org/10.3390/jintelligence11120236

Calvo Sánchez, L. (2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *E-Ciencias de la Información, 5*(1), 1–19. https://doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615

Campi Mayorga, I. I., Campi Mayorga, J. A., & De Lucas Coloma, L. A. (2015). El método heurístico como recurso en la resolución de problemas en la educación. *Uniandes Episteme. Revista Digital de*

*Ciencia, Tecnología e Innovación, 2*(3), 236–241. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=564660012005

Carrasco, P. C., Piguave, I. B., Martínez, R., & Tolozano, S. E. (2024). La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer año de la educación básica. *Maestro y Sociedad, 21*(1), 380–393. https://maestroysociedad.uo.edu.cu

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition.* CASEL. https://cdpsdocs.state.co.us/safeschools/Resources/CASEL%20Collaborative%20for%20Academic%20Social%20and%20Emotional%20Learning/CASEL%20Guide%20to%20Effective%20SEL%20Programs%202013.pdf

Colombia Aprende. (2023). *La importancia de las habilidades socioemocionales para el aprendizaje.* https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-importancia-de-las-habilidades-socioemocionales-para-el-aprendizaje

Cubero, L., Bisquerra, R., González-Monteagudo, J., & Moar, M. (2006). *Emociones y educación: Una perspectiva pedagógica.*

Damasio, A. R. (1999). *El error de Descartes: La razón de las emociones* (J. Pierre, Trad.; 3.ª ed.). Editorial Andrés Bello. (Trabajo original publicado en 1996).

Dávila León, D. P., Salazar Yánez, S. P., Suárez Alvear, M. A., Moreno Rocha, J. del P., & Chacha Soldado, J. J. (2022). Aprendizaje socioemocional: Un acercamiento al diseño de productos didácticos para entornos SEL en Ecuador. *Revista Cognosis, 7*(2), 75–96. https://doi.org/10.33936/cognosis.v7i2.4127

Ecuador. Asamblea Nacional. (2021). *Ley Orgánica reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* [PDF]. Registro Oficial. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf

Ekman, P. (2003). *El rostro de las emociones* (J. J. Serra, Trad.; Ed. digital 2017). RBA Libros, S.A. ISBN: 9788490568859

Escobar Yela, H. Y. (2025). Desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de Educación General Básica desde la Educación Física: Revisión sistemática. *CSSN – La Ciencia al Servicio de la Salud y la Nutrición, 15*(2), 95–108. https://doi.org/10.47187/cssn.Vol15.Iss2.357

Escuela de Educación General Básica Ignacio Escandón, Cuenca. (2024–2028). *Plan Educativo Institucional (PEI).*

Escuela de Educación General Básica Ignacio Escandón, Cuenca. (2024–2025). *Plan Curricular Anual (PCA).*

Ferreira, M., Reis-Jorge, J., Olcina-Sempere, G., & Fernández, R. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria: Una investigación sobre las concepciones y las prácticas de los maestros en el aula. *Revista Colombiana de Educación, 87*, 37–60. https://doi.org/10.17227/rce.num87-12704

Garcés Quiñones, O. E., Vitar, J. J., Ochoa Guevara, N. E., & Mendoza Díaz, J. A. (2023). Guía de aprendizaje como estrategia didáctica mediada por las TIC en la educación remota en momentos de confinamiento. *RHS – Revista Humanismo y Sociedad, 11*(2), 1–17. https://doi.org/10.22209/rhs.v11n2a07

García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación, 36*(1), 1–24. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007

Gélvez-Pabón, J. A. (2024). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa, 50*, 122–137. https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6554

Gil Pascual, J. A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información.* Editorial UNED.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional.* Editorial Kairós.

Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual.* Ediciones B.

Gómez Muzzio, E., & Strasser, K. (2022). Un marco integrativo de las competencias socioemocionales tempranas: Cognición, regulación y comunicación. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology, 56*(1), 1–17. https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i1.1330

IberTIC. (s.f.). *Grupos focales: Guía y pautas para su desarrollo.* Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). https://www.iesalc.unesco.org

idDOCENTE. (2022). *Las competencias socioemocionales en el ámbito educativo.* https://iddocente.com/las-competencias-socioemocionales-en-el-ambito-educativo

Krishnan, H., & Awang, S. R. (2025). *Emotional intelligence: Historical development, theoretical models, and assessment approaches. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 15*(2), 24485. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v15-i2/24485

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (2.ª ed.). Editorial Graó.

Marcos, R., Manzanal, A., & Gallego-Domínguez, C. (2023). Las competencias socioemocionales y la gestión del aula del profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 27*(2). https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21467

Margalef García, L., & Pareja Roblin, N. (2008). Un camino sin retorno: Estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(3), 47–62. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813004

Marzano, R. J. (2007). *Designing a new taxonomy of educational objectives* (T. R. Guskey & R. J. Marzano, Eds.). Corwin Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target articles: “Emotional intelligence: Theory, findings, and implications.” *Psychological Inquiry, 15*(3), 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 21*(81), 645–666. https://www.redalyc.org/pdf/3995/399538147002.pdf

Ministerio de Educación [MinEduc]. (2021, septiembre 5). *Plan educativo sección 5: Socioemocional.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Seccion-5_Socioemocional.pdf

Ministerio de Educación [MinEduc]. (2021, diciembre 15). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-enfasis-en-CC-CM-CD-CS_Media.pdf

Ministerio de Educación [MinEduc]. (2023, octubre). *Acuerdo ministerial MINEDUC-MINEDUC-2023-00063-A.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/10/MINEDUC-MINEDUC-2023-00063-A.pdf

Ministerio de Educación [MinEduc]. (2024, septiembre). *Inserción curricular: Educación socioemocional.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025, mayo). *Orientaciones pedagógicas para la continuidad educativa en situaciones de emergencia.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/05/orientaciones-pedagogicas_emergencia.pdf

Mosquera Vergara, T. P. (2024). Exploración integral de competencias socioemocionales y ciudadanas en el desarrollo humano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 6584–6596. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9188

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2003). *Aprendizaje académico y socioemocional.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales* (Brief n.° 1, Estudio ERCE 2019, Resumen). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391084.locale=es

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Estudio sobre habilidades sociales y emocionales (SSES): Marco conceptual y resultados iniciales.* https://www.oecd.org

Palacios Ibarra, Y. S., & Ramírez Chávez, M. A. (2024). Desarrollo de competencias socioemocionales: El camino hacia una educación integral. *Estudios y Perspectivas: Revista Científica y Académica, 4*(2), 194–210. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.208

Pazmiño Cruzatti, I. (2008). *Tiempo de investigar, investigación científica 2: Cómo hacer una tesis de grado.* EDITEKA Ediciones. https://elibro.net/es/lc/bibliounae/titulos/80028

Peraza de Aparicio, C. X. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *MediSur, 19*(5), 891–894. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180069760021

Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2*(3), 176–186.

Pino, R., & Urías, G. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? *Revista Scientific, 5*(18), 371–392. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, (14),* 5–39.

Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia, 11*(2), 237–256. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009

Repetto Talavera, E., & Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(5), 82–95. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006

Robinson, M. D. (2024). Ability-related emotional intelligence: An introduction. Journal of Intelligence, 12(5), 51. https://doi.org/10.3390/jintelligence12050051

Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. *Ra Ximhai, 10*(5), 445–456.

Rotger, M. (2018). *Neurociencia y neuroaprendizaje: Las emociones y el aprendizaje* (2.ª ed.). Editorial Brujas. https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/lc/bibliounae/titulos/106360

Sanjuán Núñez, L. (2019). *Métodos de investigación cualitativa en el ámbito laboral: Módulo 2: La observación participante.* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Santander Trigo, S., Gaeta González, M. L., & Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*(2), 225–246. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468087011

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Currículo nacional aplicable a la educación inicial: Programa sintético de la fase 1* (1.ª ed.). Dirección General de Desarrollo Curricular.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/2425_s0_Programa_Sintetico_Fase1.pdf

Sotomayor Soloaga, P., & Leiva Largo, D. (2023). Plan de apoyo al aprendizaje socioemocional en una escuela de lenguaje chilena. *REXE – Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22*(49), 348–369. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1468

Suárez Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología, 40*(2), 879–904. http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v40n2/0254-9247-psico-40-02-879.pdf

Tejada Betancourt, L. (Il.), & Rodríguez, D. (2020). *Desarrollo humano.* Universidad Abierta para Adultos (UAPA). https://elibro-net.proxy.unae.edu.ec/es/ereader/bibliounae/175895?page=90

Tipán Corella, M. del C., Chiguano Trávez, M. D., Machado Ortiz, M. L., Lema Pupiales, S. del C., Guachamín Sanguña, S. J., & Chamaidán Bohórquez, J. X. (2024). Competencias socioemocionales y su influencia en el aprendizaje de lenguaje y matemática en educación básica. *Código Científico Revista.* https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/589

Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina, 65*(2), 329–332. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235

Trujillo, J. D., Ramírez, A., & Ramírez, R. (2024). Fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Técnica La Chamba del Guamo-Tolima. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 3156–3168. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9648

Ubago-Jiménez, J. L., Zurita-Ortega, F., Ortega-Martín, J. L., & Melguizo-Ibáñez, E. (2024). *Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. Heliyon, 10*(8), e29476. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29476

Universidad Nacional de Educación [UNAE]. (2020, febrero 1). *Líneas de investigación.* https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/02/Li%CC%81neas-de-investigacio%CC%81n-UNAE.pdf

Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico* (J. Villaplana, Trad.). Ediciones Akal. ISBN: 978-84-460-1299-3

Vigotsky, L. S. (2015). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. Rotger, Trad.). Ediciones Fausto. (Trabajo original publicado en 1995).

Ye, S., Xuefen, L., Salarzadeh Jenatabadi, H., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). *Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. BMC Psychology, 12*, Article 389. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4

## Anexos

### Anexo 1

***Diario de Campo: Semana 2***

**DIARIO DE CAMPO**

**Datos Generales:**
**Nombre de los estudiantes:**
Criollo Matailo Miriam Adriana
Garzón Montalvo Lorena Elizabeth
Rivera Calderón Gabriela Johana
**Fecha:**
Lunes, 28 de octubre del 2024
**Lugar de la práctica (comunidad, institución, etc.):**
Unidad Educativa "Ignacio Escadón"
**Duración de la jornada:**
7:00 am a 12:15 pm.
**Facilitador/a o tutor/a:**
Lic. Pablo Suquilanda
**Nombre del proyecto o actividad:**
Desarrollo de competencias socioemocionales en el quinto año de Educación General Básica.

| 1.Descripción del Contexto | Ejemplo |
|---|---|
| 2. Actividades realizadas | Durante esta jornada, las actividades se llevaron a cabo en un entorno que promovió el respeto, la colaboración y el entusiasmo por aprender, logrando un impacto positivo en los estudiantes de 9 y 10 años.<br><br>**Lenguaje y Comunicación**<br>Durante la jornada pedagógica dedicada al tema de "La comunicación", se aplicaron estrategias participativas como la lluvia de ideas y dinámicas lúdicas para activar conocimientos previos y promover el interés de los estudiantes. Aunque se logró generar un ambiente motivador, se evidenciaron dificultades en la expresión verbal de emociones. Ante situaciones comunicativas como el juego, el video explicativo o la dramatización, varios estudiantes utilizaron expresiones genéricas para describir cómo se sentían, como "estoy mal", "me da cosas" o "no quiero", sin especificar si experimentaban frustración, nerviosismo, vergüenza o incomodidad. Esta limitación emocional también se reflejó durante el trabajo en equipo, donde pocos lograron verbalizar estados internos con claridad. La escasa variedad y precisión en el vocabulario emocional empleado señala la necesidad de fortalecer esta competencia mediante recursos simbólicos, reflexión guiada y prácticas expresivas que permitan a los estudiantes identificar y nombrar lo que sienten de manera más consciente.<br><br>**Matemáticas**<br>En la clase de Matemáticas, el objetivo fue reforzar la ubicación de números hasta la decena de millón. Se utilizó como recurso principal un |

| | |
|---|---|
| | conjunto de tarjetas numeradas, diseñadas especialmente para facilitar la manipulación y la construcción de los números por parte de los estudiantes.<br><br>La actividad se desarrolló de manera dinámica: el docente dictaba un número en voz alta, y los estudiantes debían organizar sus tarjetas para formar correctamente el número solicitado. Esta metodología fomentó la participación activa y también permitió a los estudiantes trabajar en equipo y verificar sus respuestas mediante el intercambio de ideas con sus compañeros.<br><br>Las docentes practicantes brindaron retroalimentación constante durante el desarrollo de la actividad, aclarando dudas y reforzando conceptos clave como el valor posicional y la jerarquía de las cifras. Esta estrategia interactiva consolidó el aprendizaje y motivó a los estudiantes al combinar la manipulación de materiales concretos con el aprendizaje cooperativo. |
| 3. Observaciones y Reflexiones personales | Durante la clase de Lengua, se observó que trabajar en equipo resultó un desafío para los estudiantes. Aunque la actividad buscaba fomentar la colaboración y el aprendizaje grupal, se identificaron diversas dificultades en la dinámica de los equipos. Algunos estudiantes no colaboraban activamente y preferían distraerse jugando o desconectándose del propósito de la actividad. Esto impactó en la efectividad del trabajo colaborativo y en el ritmo de avance del grupo.<br><br>Otro aspecto notable fue que algunos niños no interactuaron con sus compañeros, manifestando incomodidad por no sentirse a gusto con el grupo al que fueron asignados. Esta situación generó una barrera en la comunicación y dificultó su participación. También se evidenció que ciertos estudiantes se sentían excluidos, lo que afectó no solo su desempeño, sino también su motivación para involucrarse en la tarea.<br><br>Estas observaciones resaltan la importancia de fortalecer las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, promoviendo un ambiente de inclusión y pertenencia dentro del aula. Asimismo, se sugiere ajustar las estrategias para la formación de equipos, considerando las afinidades entre los niños y proporcionando herramientas que les permitan asumir roles claros y responsabilidades compartidas. Este enfoque podría facilitar una experiencia más enriquecedora y equilibrada para todos los participantes. |
| 4. Dificultades y desafíos | El principal desafío identificado durante la jornada fue lograr que los estudiantes trabajaran en equipo de manera armónica, independientemente de la composición de los grupos. Se observó que mientras algunos estudiantes participaban activamente en las tareas asignadas, otros optaban por jugar, distraer a sus compañeros o evitar cualquier tipo de interacción productiva. Esta dinámica generó desequilibrios en el avance de los equipos y afectó el cumplimiento de los objetivos de la actividad. |

| | |
|---|---|
| | Además, surgieron conflictos dentro de los grupos, en su mayoría relacionados con la falta de comunicación efectiva y las diferencias en el nivel de compromiso de los estudiantes. Resolver estos conflictos de manera pacífica fue otro desafío, ya que algunos niños mostraron dificultad para expresar sus puntos de vista sin generar discusiones o actitudes de rechazo hacia los demás.<br><br>Para abordar estas dificultades, se recurrió a intervenciones inmediatas como recordatorios sobre la importancia del trabajo en equipo y el establecimiento de reglas claras para la interacción grupal. También se facilitó la mediación entre los estudiantes en conflicto, promoviendo el diálogo como herramienta para resolver desacuerdos. Sin embargo, estas soluciones resultaron ser paliativas y no eliminaron del todo el problema.<br><br>En el futuro, sería útil implementar estrategias preventivas y formativas para fortalecer el trabajo colaborativo. Por ejemplo, organizar actividades que promuevan la construcción de relaciones positivas antes de asignar trabajos en equipo, enseñar habilidades específicas para resolver conflictos de manera pacífica y rotar los roles dentro de los grupos para que cada estudiante tenga responsabilidades claras. También podría ser beneficioso realizar dinámicas de integración que fomenten la empatía y la cohesión entre los estudiantes, creando un ambiente de mayor confianza y respeto. Estas medidas ayudarían a superar los desafíos observados y a consolidar un entorno más favorable para el aprendizaje. |
| 5. Análisis de la practica | Las actividades realizadas durante la jornada permitieron evidenciar que los estudiantes de quinto año enfrentan desafíos importantes en el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales. Se observó que les resulta complicado llegar a acuerdos dentro de los equipos, colaborar de manera efectiva y aceptar errores como parte del proceso de aprendizaje. Estas dificultades impactan en la dinámica grupal y en la capacidad para aprovechar las oportunidades de aprendizaje colaborativo.<br><br>Desde una perspectiva teórica, esta situación reafirma la importancia de integrar competencias socioemocionales en el currículo educativo, tal como lo plantean enfoques contemporáneos en la formación integral. Conceptos como la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos son fundamentales para preparar a los estudiantes para los retos académicos y personales. En este sentido, el docente ha demostrado un compromiso significativo al intentar brindar una educación integral que prioriza el aspecto académico y el desarrollo humano de los estudiantes.<br><br>Sin embargo, se podrían considerar mejoras en la práctica pedagógica para abordar estas necesidades de manera más estructurada. Por ejemplo, sería valioso implementar talleres específicos para trabajar habilidades como la comunicación asertiva, la escucha activa y la |

| | |
|---|---|
| | resolución pacífica de conflictos. Además, incluir actividades continuas que fomenten la reflexión sobre sus emociones y su impacto en las relaciones con los demás podría contribuir a un progreso más significativo.<br><br>Asimismo, se podría optimizar la formación de equipos de trabajo, diseñándolos de manera estratégica para promover la interacción entre estudiantes con diferentes habilidades y niveles de confianza. Acompañar estas estrategias con una retroalimentación constante y positiva permitiría reforzar los avances y generar un ambiente en el que los errores se perciban como oportunidades de aprendizaje. Estas mejoras enriquecerían las experiencias de los estudiantes y la práctica pedagógica, haciéndola más efectiva y alineada con los principios de una educación integral. |

**Anexos**






**DIARIO DE CAMPO**

**Datos Generales:**
**Nombre de los estudiantes:**
Criollo Matailo Miriam Adriana
Garzón Montalvo Lorena Elizabeth
Rivera Calderón Gabriela Johana
**Fecha:**
Miércoles, 30 de octubre del 2024
**Lugar de la práctica (comunidad, institución, etc.):**
Unidad Educativa “Ignacio Escadón”
**Duración de la jornada:**
7:00 am a 12:15 pm.
**Facilitador/a o tutor/a:**
Lic. Pablo Suquilanda
**Nombre del proyecto o actividad:**
Desarrollo de competencias socioemocionales en el quinto año de Educación General Básica.

| 1.Descripción del Contexto | Ejemplo |
|---|---|
| 2. Actividades realizadas | Durante la jornada pedagógica con estudiantes de 9 y 10 años, se trabajaron las materias de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.<br><br>**Lenguaje y Comunicación**<br>El tema principal de la clase fue una lectura. El docente pidió a los estudiantes seguir la lectura en voz baja mientras algunos estudiantes elegidos al azar leían en voz alta. Posteriormente, se analizó la lectura junto con los estudiantes para reflexionar sobre su contenido. Sin embargo, no todos los estudiantes seguían la lectura adecuadamente, y cuando el docente les solicitaba continuar, algunos no sabían qué párrafo seguía, lo que llevó al docente a llamarles la atención.<br><br>**Matemáticas**<br>En esta clase, los estudiantes reforzaron la multiplicación con multiplicadores de hasta tres cifras. Se utilizó un vídeo para introducir el tema y se resolvieron ejemplos de operaciones matemáticas con la participación activa de todos los estudiantes. Luego, las docentes practicantes organizaron una actividad grupal en la que los estudiantes resolvieron problemas matemáticos utilizando multiplicaciones de tres cifras. Después de un tiempo prudente, los estudiantes presentaron sus trabajos al resto de la clase. Esta actividad requirió la colaboración de todos los integrantes del equipo, aunque algunos estudiantes no participaron activamente, ya que se negaban a seguir las órdenes del líder del grupo o se dedicaron a realizar otras actividades.<br><br>Estas actividades no solo ayudaron a los estudiantes a mejorar sus habilidades en lectura y matemáticas, sino que también fomentaron el trabajo en equipo y la participación activa en el aula. |
| 3. Observaciones y Reflexiones personales | En la asignatura de Lengua y Literatura en lo que concierne a la clase de lectura, fue evidente que 13 estudiantes no estaban siguiendo el texto como se les había pedido. Esto podría indicar una falta de interés o dificultades para mantener la atención. El hecho de que las docentes tuvieran que llamarles la atención interrumpió el flujo de la actividad. Es importante considerar estrategias para mantener a todos los estudiantes comprometidos y atentos, como variar las dinámicas de lectura o incorporar actividades interactivas que capten su interés.<br><br>En la clase de matemáticas, el uso del video y los ejemplos prácticos parece haber involucrado a la mayoría de los estudiantes, lo cual es una fortaleza significativa. Sin embargo, algunos no participaron activamente en la actividad grupal. Este comportamiento puede reflejar una falta de motivación o problemas de colaboración dentro del grupo. Es crucial fomentar un ambiente inclusivo y motivador para todos los estudiantes, asegurando que cada uno se sienta valorado y parte del equipo. |

| | |
|---|---|
| | Implementar roles específicos dentro de los grupos o utilizar técnicas de gamificación podría mejorar la participación y el trabajo en equipo.<br><br>Estas observaciones resaltan la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas para abordar los desafíos y potenciar las fortalezas observadas, con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje más efectivo y participativo. |
| 4. Dificultades y desafíos | En la clase de lectura, una de las principales dificultades observadas fue la falta de participación activa por parte de algunos estudiantes. Esta resistencia podría estar relacionada con diversos factores como la falta de interés, dificultades en la comprensión del material, o incluso problemas de dinámica grupal. Para abordar esta situación, las docentes llamaron la atención de los estudiantes, aunque esto interrumpió el flujo de la actividad. En el futuro, se podrían implementar estrategias como variar las dinámicas de lectura, incorporar actividades interactivas o utilizar técnicas de gamificación para mantener a todos los estudiantes comprometidos y atentos.<br><br>En la clase de matemáticas, aunque el uso del video y los ejemplos prácticos involucró a la mayoría de los estudiantes, algunos no participaron activamente en la actividad grupal. Este comportamiento puede reflejar una falta de motivación o problemas de colaboración dentro del grupo. Para superar estos desafíos, se podrían establecer roles específicos dentro de los grupos o utilizar técnicas de gamificación para mejorar la participación y el trabajo en equipo. Además, fomentar un ambiente inclusivo y motivador es crucial para asegurar que cada estudiante se sienta valorado y parte del equipo.<br><br>La necesidad constante de las docentes de mantener la disciplina puede ser un desafío para la continuidad y efectividad de las lecciones. Es importante considerar estrategias que no solo mantengan la disciplina, sino que también promuevan un ambiente de aprendizaje positivo y participativo. Esto podría incluir el establecimiento de normas claras desde el inicio, el uso de refuerzos positivos y la creación de actividades que sean tanto educativas como atractivas para los estudiantes.<br><br>Estas observaciones resaltan la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas para abordar los desafíos y potenciar las fortalezas observadas, con el objetivo de crear un entorno de aprendizaje más efectivo y participativo. |
| 5. Análisis de la practica | En la clase de lectura, el análisis de la práctica docente revela que, aunque se utilizaron métodos variados, algunos estudiantes no mostraron interés o tuvieron dificultades para seguir la lectura. Este comportamiento interrumpió el flujo de la actividad cuando las docentes tuvieron que llamarles la atención. Relacionando esta experiencia con los conceptos teóricos adquiridos durante la formación académica, es evidente la |

| | |
|---|---|
| | necesidad de diseñar actividades que capten y mantengan el interés de todos los estudiantes. Estrategias como la lectura compartida, el uso de preguntas interactivas y la incorporación de tecnologías pueden ser útiles para mejorar la atención y el compromiso de los estudiantes.<br><br>En la clase de matemáticas, el uso de videos y ejemplos prácticos logró involucrar a la mayoría de los estudiantes, lo cual es una fortaleza significativa. Sin embargo, algunos no participaron activamente en la actividad grupal, lo que sugiere problemas de motivación o dinámica grupal. Desde una perspectiva teórica, es crucial implementar estrategias diferenciadas que atiendan las necesidades individuales y promuevan la colaboración efectiva. Técnicas como la asignación de roles específicos dentro de los grupos y el uso de actividades gamificadas pueden mejorar significativamente la participación y el aprendizaje.<br><br>El análisis de estas experiencias diarias subraya la importancia de ajustar las estrategias pedagógicas para asegurar un aprendizaje más inclusivo y eficaz. La necesidad constante de las docentes de mantener la disciplina puede ser un desafío, pero también una oportunidad para reflexionar sobre cómo crear un ambiente de aprendizaje positivo y participativo. La integración de refuerzos positivos, normas claras y actividades atractivas puede contribuir a un mejor manejo del aula y a un aprendizaje más efectivo.<br><br>Estas reflexiones y aprendizajes obtenidos a partir de las actividades realizadas son fundamentales para mejorar la práctica docente y asegurar que todos los estudiantes se beneficien de un entorno educativo inclusivo y motivador. |

**Anexo 2**

***Guía de observación socioemocional 2***

| **GUÍA DE OBSERVACIÓN SOCIOEMOCIONAL** |
|---|
| **Observadores:** Criollo Matailo Miriam Adriana, Garzón Montalvo Lorena Elizabeth, Rivera Calderón Gabriela Johana<br>**Fecha:** lunes 28 de octubre del 2024<br>**Hora:**<br>**Institución Educativa:** “Ignacio Escandón”<br>**Grado:** Quinto “A”<br>**Duración:** 7:00 am – 12:15 pm<br>**Objetivo:** Identificar las necesidades socioemocionales de estudiantes de 9 a 10 años para diseñar estrategias de intervención frente a situaciones como peleas, gritos, lenguaje agresivo, aislamiento, exclusión o bullying.<br>**Contexto:** |

| Competencia emocional | Microcompetencia | Indicadores observables en el aula | ¿Se evidencia necesidad de desarrollo? (Sí / No) | Observaciones |
|---|---|---|---|---|
| **Conciencia emocional** | Toma de conciencia de las propias emociones | El estudiante identifica y verbaliza lo que siente (ej. “Estoy frustrado”, “Me siento triste”). | | |
| | Dar nombre a las emociones | Utiliza vocabulario emocional variado y preciso. | Sí | Durante la jornada escolar, se observó que varios estudiantes expresaban sus emociones de manera limitada y genérica. En los espacios de reflexión, se escucharon frases como “Estoy mal”, “No quiero”, “Me da cosas” o “Estoy raro”. Estas expresiones carecen de precisión emocional, dificultando la comprensión del estado interno del estudiante y limitando las oportunidades para ofrecer respuestas pedagógicas o acompañamiento empático. Se evidencia una escasa variedad en el vocabulario emocional, predominando frases vagas que no permiten distinguir entre emociones como tristeza, frustración, miedo, vergüenza o enojo. Esta dificultad sugiere la necesidad de trabajar explícitamente el desarrollo de un lenguaje emocional rico y matizado que les permita nombrar lo que sienten con claridad y profundidad. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Comprensión de las emociones de los demás | Reconoce emociones en sus compañeros y responde empáticamente. | | |
| | Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento | Relaciona lo que siente con lo que piensa o hace (ej. “Me enojé y por eso grité”). | | |
| **Regulación emocional** | Expresión emocional apropiada | Expresa emociones sin recurrir a gritos, insultos o agresiones. | Sí | Durante la actividad colaborativa, se observó que algunos estudiantes no participaron activamente en las tareas asignadas, optando por distraerse jugando o desconectarse del propósito educativo. Ante esta situación, se evidenciaron reacciones emocionales de incomodidad o frustración por parte de sus compañeros, quienes en varios casos intentaron expresar su molestia mediante gritos o comentarios ofensivos como “siempre haces perder el tiempo” o “ya deja de molestar.” Estas respuestas reflejan una dificultad para manifestar sus emociones de forma respetuosa y autorregulada, sin recurrir a agresiones verbales. |
| | Regulación de emociones y sentimientos | Usa estrategias para calmarse (respirar, contar, retirarse). | | |
| | | | | |
| | Habilidades de afrontamiento | Afronta conflictos sin evadirlos ni repetir patrones disfuncionales. | Sí | Durante las actividades grupales, se observaron situaciones de desacuerdo entre estudiantes que pusieron a prueba su capacidad de afrontar el conflicto de manera |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | consciente. Ante diferencias de opinión, algunos estudiantes optaron por retirarse de la interacción, guardar silencio o responder con actitudes defensivas como la burla o la indiferencia. En ciertos casos, se repitieron patrones disfuncionales como interrumpir, imponer su postura o desacreditar los aportes de los demás. Estas reacciones evidencian una dificultad para sostener el diálogo, buscar soluciones colaborativas o autorregularse en contextos de tensión. |
| | Competencia para autogenerar emociones positivas | Busca actividades que le ayuden a sentirse mejor (dibujar, jugar, hablar). | | |
| **Autonomía emocional** | Autoestima | Se valora a sí mismo, acepta errores sin desmotivarse. | | |
| | Automotivación | Muestra iniciativa y perseverancia ante desafíos. | Sí | Durante el desarrollo de actividades que implicaban alto nivel de atención, razonamiento y colaboración como la construcción de números hasta la decena de millón mediante tarjetas manipulables se observó que algunos estudiantes iniciaron las tareas con entusiasmo, pero mostraron dificultades para mantener el esfuerzo constante frente a situaciones que les generaban confusión o error. En lugar de insistir o pedir apoyo, varios optaron por retirarse del proceso activo, desmotivarse o adoptar conductas evasivas como |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | jugar o distraerse. Esta actitud refleja una escasa perseverancia ante el reto académico y una baja disposición para buscar estrategias de solución por iniciativa propia. |
| | Autoeficacia emocional | Cree en su capacidad para manejar emociones difíciles. | | |
| | Responsabilidad | Asume consecuencias de sus actos emocionales. | | |
| | Actitud positiva | Mantiene una visión optimista ante dificultades. | | |
| | Análisis crítico de normas sociales | Cuestiona normas injustas o excluyentes con argumentos. | | |
| | Resiliencia | Se recupera emocionalmente tras una situación adversa. | | |
| **Competencia social** | Dominar las habilidades sociales básicas | Saluda, escucha, respeta turnos, coopera. | | |
| | Respeto por los demás | Evita burlas, exclusión o lenguaje ofensivo. | Sí | Durante la jornada, se observó que 16 niños no lograron establecer interacción con sus compañeros al sentirse incómodos con el grupo asignado. Aunque no se evidenciaron burlas explícitas ni lenguaje ofensivo, la falta de integración generó expresiones de retraimiento y |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | desmotivación en algunos estudiantes, quienes evitaron participar activamente. Esta incomodidad silenciosa revela formas sutiles de exclusión, y evidencia que el ambiente grupal aún no garantiza plenamente una convivencia respetuosa y emocionalmente segura para todos. |
| | Practicar la comunicación receptiva | Escucha activamente a compañeros y adultos. | | |
| | Practicar la comunicación expresiva | Expresa sus ideas y emociones con claridad y respeto. | | |
| | Compartir emociones | Habla de cómo se siente con confianza. | | |
| | Comportamiento prosocial y cooperación | Ayuda, consuela, incluye a otros. | Sí | Durante las dinámicas escolares, se observó que algunos estudiantes aún presentan dificultad para ofrecer apoyo emocional a sus compañeros, especialmente en momentos donde otros se sienten excluidos, frustrados o confundidos. En situaciones donde un niño no lograba integrarse al grupo o cometía errores, la mayoría de sus compañeros no mostró gestos de consuelo o iniciativas espontáneas para incluirlo. En lugar de acercarse, colaborar o brindarle acompañamiento verbal, optaron por continuar la actividad sin generar espacios de contención o cercanía. Esta falta de conexión empática impidió que se construyera un ambiente |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | afectivo de seguridad y pertenencia colectiva. |
| | Asertividad | Defiende sus derechos sin agredir ni someterse. | | |
| | Prevención y solución de conflictos | Propone soluciones, evita escalar conflictos. | | |
| | Capacidad para gestionar situaciones emocionales | Mantiene la calma en momentos de tensión. | | |
| **Habilidades para la vida y el bienestar** | Fijar objetivos adaptativos | Se plantea metas realistas y ajustadas a su contexto. | | |
| | Toma de decisiones | Evalúa opciones antes de actuar. | | |
| | Buscar ayuda y recursos | Solicita apoyo cuando lo necesita. | | |
| | Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida | Participa en la mejora del clima escolar, defiende a otros. | | |
| | Bienestar emocional | Se muestra satisfecho, tranquilo y motivado en el entorno escolar. | | |
| | Fluir | Se involucra plenamente en actividades que disfruta. | | |

**GUÍA DE OBSERVACIÓN SOCIOEMOCIONAL**

**Observadores:** Criollo Matailo Miriam Adriana, Garzón Montalvo Lorena Elizabeth, Rivera Calderón Gabriela Johana

**Fecha:** miércoles 30 de octubre del 2024

**Hora:**
**Institución Educativa:** “Ignacio Escandón”
**Grado:** Quinto “A”
**Duración:** 7:00 am – 12:15 pm
**Objetivo:** Identificar las necesidades socioemocionales de estudiantes de 9 a 10 años para diseñar estrategias de intervención frente a situaciones como peleas, gritos, lenguaje agresivo, aislamiento, exclusión o bullying.
**Contexto:**

| Competencia emocional | Microcompetencia | Indicadores observables en el aula | ¿Se evidencia necesidad de desarrollo? (Sí / No) | Observaciones |
|---|---|---|---|---|
| **Conciencia emocional** | Toma de conciencia de las propias emociones | El estudiante identifica y verbaliza lo que siente (ej. “Estoy frustrado”, “Me siento triste”). | Sí | En el aula, se observó con frecuencia que 13 estudiantes presentan signos visibles de distracción, aburrimiento o ansiedad. Sin embargo, 9 de ellos no logran identificar ni nombrar estas emociones, lo que dificulta que puedan gestionarlas de manera adecuada durante la clase. Esta falta de reconocimiento emocional se refleja en una baja participación, disminución del rendimiento académico y, en ocasiones, en conflictos entre compañeros. Por otro lado, el docente debe estar atento a las señales emocionales que los estudiantes manifiestan, como la falta de atención o el desinterés, para poder intervenir oportunamente. Si estas señales no son detectadas o no se actúa de forma adecuada, el ambiente del aula puede volverse |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | tenso y afectar negativamente el proceso de aprendizaje. Por ello, es fundamental que los estudiantes desarrollen la capacidad de reconocer sus propias emociones y que el docente interprete y responda a estas señales, con el fin de prevenir y resolver problemas comunes en el aula, promoviendo un ambiente educativo más positivo y favorable para todos. |
| | Dar nombre a las emociones | Utiliza vocabulario emocional variado y preciso. | | |
| | Comprensión de las emociones de los demás | Reconoce emociones en sus compañeros y responde empáticamente. | | |
| | Toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento | Relaciona lo que siente con lo que piensa o hace (ej. “Me enojé y por eso grité”). | | |
| **Regulación emocional** | Expresión emocional apropiada | Expresa emociones sin recurrir a gritos, insultos o agresiones. | Sí | Los 13 estudiantes que no seguían la lectura mostraban dificultades para controlar sus impulsos y respuestas emocionales, lo que afectaba su capacidad para mantener la atención durante la clase. Esta falta de autocontrol puede generar interrupciones y dificultar el aprendizaje tanto propio como de sus |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | compañeros. Por su parte, el docente enfrenta el desafío de mantener la calma en situaciones difíciles; al llamar la atención a los estudiantes, debe regular cuidadosamente su expresión emocional para que la corrección sea constructiva y no provoque rechazo o resistencia. De esta manera, el manejo adecuado de las emociones tanto por parte de los estudiantes como del docente contribuye a crear un ambiente de respeto y concentración, favoreciendo un proceso educativo más efectivo y armonioso. |
| | Regulación de emociones y sentimientos | Usa estrategias para calmarse (respirar, contar, retirarse). | | |
| | | | | |
| | Habilidades de afrontamiento | Afronta conflictos sin evadirlos ni repetir patrones disfuncionales. | | |
| | Competencia para autogenerar emociones positivas | Busca actividades que le ayuden a sentirse mejor (dibujar, jugar, hablar). | | |
| **Autonomía emocional** | Autoestima | Se valora a sí mismo, acepta errores sin desmotivarse. | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Automotivación | Muestra iniciativa y perseverancia ante desafíos. | Sí | En el aula se puede observar cómo 17 estudiantes muestran un interés genuino y una disposición voluntaria para participar en las actividades grupales, lo que refleja una motivación intrínseca que impulsa su compromiso con el trabajo en equipo. Esta actitud favorece la colaboración efectiva entre compañeros y contribuye a un ambiente dinámico y participativo. Sin embargo, también es común que durante la interacción surjan dificultades o conflictos; en esos momentos, 3 estudiantes demuestran resiliencia al perseverar y continuar con la tarea a pesar de los obstáculos, mientras que 14 pueden mostrar signos de frustración o desánimo. Estas reacciones espontáneas evidencian la importancia de fomentar habilidades emocionales y sociales que permitan fortalecer la cohesión grupal y mantener un clima de aprendizaje positivo y productivo. |
| | Autoeficacia emocional | Cree en su capacidad para manejar emociones difíciles. | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Responsabilidad | Asume consecuencias de sus actos emocionales. | Sí | Un problema frecuente es que 16 estudiantes no asumen las consecuencias de sus actos emocionales, lo que genera dificultades en la dinámica grupal. Cuando enfrentan conflictos o frustraciones, pueden reaccionar impulsivamente o abandonar la tarea, afectando tanto su propio aprendizaje como el de sus compañeros. Esta falta de responsabilidad emocional dificulta el desarrollo de la motivación intrínseca y la resiliencia necesarias para mantener una participación comprometida y constructiva en el trabajo en equipo, lo que impacta negativamente en el ambiente y los resultados del proceso educativo. |
| | Actitud positiva | Mantiene una visión optimista ante dificultades. | | |
| | Análisis crítico de normas sociales | Cuestiona normas injustas o excluyentes con argumentos. | | |
| | Resiliencia | Se recupera emocionalmente tras una situación adversa. | Sí | En el aula, 9 estudiantes tienen dificultades para recuperarse emocionalmente después de enfrentar situaciones adversas, lo |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | que afecta su continuidad y desempeño en las actividades grupales. Esta falta de recuperación emocional lleva a que se desmotiven, pierdan la concentración o incluso abandonen la tarea, lo que impacta negativamente en la dinámica del grupo y en el ambiente de aprendizaje. La incapacidad para manejar y superar estas emociones dificulta el desarrollo de la resiliencia necesaria para mantener una participación activa y constructiva en el trabajo colaborativo. |
| **Competencia social** | Dominar las habilidades sociales básicas | Saluda, escucha, respeta turnos, coopera. | | |
| | Respeto por los demás | Evita burlas, exclusión o lenguaje ofensivo. | | |
| | Practicar la comunicación receptiva | Escucha activamente a compañeros y adultos. | | |
| | Practicar la comunicación expresiva | Expresa sus ideas y emociones con claridad y respeto. | Sí | 19 estudiantes tienen dificultades para expresar sus ideas y emociones con claridad y respeto, lo que genera malentendidos, conflictos y una comunicación deficiente dentro del grupo. Esta falta de expresión adecuada afecta la colaboración y el |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ambiente de aprendizaje, dificultando el intercambio constructivo de opiniones y la resolución pacífica de diferencias. |
| | Compartir emociones | Habla de cómo se siente con confianza. | | |
| | Comportamiento prosocial y cooperación | Ayuda, consuela, incluye a otros. | | |
| | Asertividad | Defiende sus derechos sin agredir ni someterse. | | |
| | Prevención y solución de conflictos | Propone soluciones, evita escalar conflictos. | | |
| | Capacidad para gestionar situaciones emocionales | Mantiene la calma en momentos de tensión. | | |
| **Habilidades para la vida y el bienestar** | Fijar objetivos adaptativos | Se plantea metas realistas y ajustadas a su contexto. | Sí | Se observa que 21 estudiantes tienen dificultades para plantearse metas realistas y ajustadas a su contexto, lo que limita su capacidad para avanzar de manera efectiva en sus actividades académicas. Esta falta de objetivos claros y alcanzables puede generar desmotivación y frustración, afectando su compromiso y desempeño. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Toma de decisiones | Evalúa opciones antes de actuar. | | |
| | Buscar ayuda y recursos | Solicita apoyo cuando lo necesita. | | |
| | Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida | Participa en la mejora del clima escolar, defiende a otros. | | |
| | Bienestar emocional | Se muestra satisfecho, tranquilo y motivado en el entorno escolar. | | Se observa que 31 estudiantes no se muestran satisfechos, tranquilos ni motivados en el entorno escolar, lo que se refleja en su falta de interés, distracción y desánimo durante las actividades. Esta insatisfacción y falta de motivación afectan negativamente su participación y rendimiento académico, además de contribuir a un ambiente menos armonioso y productivo para el aprendizaje. |
| | Fluir | Se involucra plenamente en actividades que disfruta. | | |

**Anexo 3**

***Consentimientos de los estudiantes***

https://drive.google.com/file/d/18NcTDHiDSAJpC7T1e2eoN_toXCnk85vE/view?usp=sharing

**Anexo 4**

***Tabulación***

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hJj0UlTqXKw6WBTozJzDIoXWdc1fAtfB/edit?usp=sharing&ouid=117880676764574238247&rtpof=true&sd=true

**Anexo 5**

***Entrevista Estudiantes***

**ENTREVISTA**
**EXPLORANDO LO QUE SIENTO**

Dirigida a niños y niñas de 9 y 10 años

**Nombre:** _____

**Edad:** _____ años

**Fecha:** _____

**¿Cómo te sientes hoy?**

_____
_____
_____
_____
_____

**¿Qué situaciones te hacen sentir feliz en la escuela?**

_____
_____
_____
_____
_____

**¿Qué situaciones te hacen sentir triste en la escuela?**

_____
_____
_____
_____
_____

**¿Qué situaciones te hacen sentir enojado/a en la escuela?**

_____
_____
_____
_____
_____

**¿Cómo reaccionas cuando te sientes frustrado/a?**

_____
_____
_____
_____
_____

**¿Cómo reaccionas cuando te sientes enojado/a?**

**¿Has encontrado alguna estrategia que te ayude a calmarte cuando estás molesto/a?**

**¿Qué harías si vieras que un compañero está triste o enojado?**

**¿Cómo actúas cuando tienes un problema en la escuela?**

**Cuéntame una vez en la que tuviste que tomar una decisión difícil. ¿Qué hiciste?**

**¿Te resulta fácil hacer amigos? ¿Por qué?**

**¿Cómo te sientes cuando un amigo/a tiene un problema?**

**¿Cómo reaccionas cuando ves que alguien está siendo tratado injustamente?**

**¿Qué harías si un compañero/a no quiere incluirte en un juego o actividad?**

**¿Qué haces cuando tienes muchas tareas o te sientes abrumado/a?**

**¿Cómo te preparas para situaciones nuevas o desafiantes?**

**¿Qué haces cuando sientes que algo es muy difícil de aprender o hacer?**

**¿Cómo te sientes en la escuela?**

**¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela?**

**¿Qué es lo que menos te gusta de tu escuela?**

**¿Cómo es la relación con tu familia? ¿Hablas con ellos sobre lo que te pasa en la escuela?**

**¿Qué te gustaría que hicieran tus maestros o tu familia para ayudarte a sentirte mejor?**

## Anexo 6

***Entrevista Docente***

ENTREVISTA

Tema: Educación Emocional
Subtema: Competencias Socioemocionales
Código: 001
Entrevistadores: Criollo Matailo Miriam Adriana, Garzón Montalvo Lorena Elizabeth, Rivera Calderón Gabriela Johana.
Hora: Duración:
Fecha:
Lugar: Unidad Educativa "Ignacio Escandón"
SECCIÓN I
Información sociodemográfica
1. Edad: _____
2. Género: _____
3. Nivel educativo:
a) Tercer Nivel _____ b) Cuarto Nivel _____
4. Ocupación: _____
Experiencia laboral: _____
5. Capacitaciones:
Educación Emocional: SI___ NO___ Aprendizaje Socioemocional: SI___ NO___
Competencias Socioemocionales: SI ___ NO ___
Estrategias y metodologías para el Aprendizaje Socioemocional: SI ___ NO ___

SECCIÓN II
La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que complementa al desarrollo cognitivo, siendo ambos necesarios para el desarrollo integral de la personalidad, su objetivo es capacitar a las personas para afrontar retos de la vida cotidiana, promoviendo el bienestar personal y social.

1. Antes de comenzar me gustaría saber ¿Cómo se siente hoy?

2. A veces se nota cuando los niños llegan con una energía especial, o incluso más tranquilos de lo habitual. ¿Le ha pasado notar algo así últimamente?

3. Hay días que se sienten más livianos en el aula, ¿verdad? ¿Qué cree que influye para que eso pase?

4. Algunas actividades parecen encender la chispa de los estudiantes. ¿Qué cosas ha visto que los motivan o los hacen sentir bien?

5. Y cuando el ambiente se pone más tenso, ¿cómo suele manifestarse en ellos?

6. Parece que hay estudiantes que, con el tiempo, van encontrando sus propias formas de calmarse cuando algo les molesta. ¿Le ha tocado ver algo así?

7. A veces no dicen nada, pero se nota cuando algo no está bien... ¿cómo suele darse cuenta si alguien está atravesando un mal momento?

8. ¿Cómo reaccionan entre ellos cuando alguien del grupo no se siente bien o está molesto? ¿Suelen darse cuenta?

9. En los momentos de conflicto entre compañeros, ¿cómo suele desenvolverse la situación? ¿Qué dinámica se da entre ellos?

10. Me imagino que a veces los estudiantes enfrentan decisiones difíciles... ¿recuerda alguna situación así que le haya marcado?

11. Se nota cuando hay chicos que conectan fácilmente con los demás. ¿Qué cree que hace que sea así en esos casos?

12. ¿Y qué pasa cuando alguien ve que otro compañero es tratado de forma injusta? ¿Se involucran?

13. A veces hay juegos o actividades donde no todos se sienten incluidos. ¿Cómo suele acompañar esas situaciones?

14. Los días con muchas tareas o responsabilidades pueden ser pesados. ¿Cómo nota que manejan eso sus estudiantes?

15. Cuando algo nuevo o desafiante se presenta, ¿cómo se preparan o cómo reaccionan los estudiantes?

16. ¿Y si algo les resulta difícil, como una tarea o contenido? ¿Qué suelen hacer, cómo enfrentan ese reto?

17. Si tuviera que describir el ambiente emocional de su aula, ¿cómo lo contaría a alguien que no lo conoce?

18. ¿Qué cree que es lo que más disfrutan sus estudiantes de venir a la escuela?

19. Y si pensara en algo que podría mejorar para que se sientan mejor aún, ¿qué se le ocurre?

20. La relación con las familias también influye mucho, ¿verdad? ¿Cómo ha sido ese vínculo en su caso, especialmente cuando se trata de lo emocional?

21. Si pudiera contar con algún tipo de apoyo o herramienta para acompañar mejor a sus estudiantes emocionalmente, ¿qué le gustaría tener?

**Anexo 7**

***Guías de observación para las actividades propuestas***

https://drive.google.com/file/d/1Hghc-4v7cEKr4iA7vUK7va2PYdejhZ-h/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/18NcTDHiDSAJpC7T1e2eoN_toXCnk85vE/view?usp=sharing

**Anexo 8**

***Guía de la entrevista – estudiantes***

https://docs.google.com/document/d/1aOAIpjXc0uAs68UOisP4cGZc4sDReXHo/edit?usp=sharing&ouid=117880676764574238247&rtpof=true&sd=true

**Anexo 9**

***Guía de la entrevista – docente***

https://docs.google.com/document/d/1mV0onikojN4YhH5IYWVxvUFuR7IMqX0s/edit?usp=sharing&ouid=117880676764574238247&rtpof=true&sd=true

**Anexo 10**

***Guía del grupo focal – estudiantes***

https://docs.google.com/document/d/1IGMTypgCR2JllyGX-xApls3iNNFhHwLp/edit?usp=sharing&ouid=117880676764574238247&rtpof=true&sd=true

**Anexo 11**

***Categorización de las variables***

https://docs.google.com/document/d/15HGBfiRdjMZ70IHkLY4W9CSjdoL_ibK8/edit?usp=sharing&ouid=117880676764574238247&rtpof=true&sd=true

**Anexo 12**

***Análisis documental***

https://docs.google.com/document/d/1_uLsfIRZxRBFwqZ3KRqrG9msjU2Zy7uDr_fb0rB52-g/edit?usp=sharing