

Acompañamiento socioemocional desde la práctica docente basado en el modelo pentagonal de Bisquerra en estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media.

Socio-emotional support from teaching practice based on Bisquerra's pentagonal model in students of the middle sub-level of Basic General Education

MSc. Espinosa Montaña Yolandita Noemi

U.E. "Teniente Hugo Ortiz"
yolandita.espinosa@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-0087-216X>
Loja – Ecuador

MSc. Soto Aguilera Claudio Francisco

U.E. "Teniente Hugo Ortiz"
sotoaguileraclaudio@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-8540-242X>
Loja – Ecuador

MSc. Sivisapa Buri Segundo Idelberto

U.E. Luis Humberto Benitez Costa
segundo.sivisapa@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-0265-5253>
Loja – Ecuador

MSc. Chamba Viñamagua Lida Esperanza

U.E. Luis Humberto Benitez Costa
lidachamba744@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-0623-0889>
Loja – Ecuador

Formato de citación APA

Espinosa, Y., Soto, C., Sivisapa, S. & Chamba, L. (2026). Acompañamiento socioemocional desde la práctica docente basado en el modelo pentagonal de Bisquerra en estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 2399 – 2420.

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 20-10-2026

Fecha de aceptación :25-10-2026

Fecha de publicación:31-12-2026



RESUMEN

El acompañamiento socioemocional constituye un componente fundamental de la formación integral, debido a la influencia que ejercen las emociones, las relaciones interpersonales y las experiencias familiares sobre el bienestar y los procesos de aprendizaje. El presente estudio tuvo como objetivo analizar el acompañamiento socioemocional en estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media desde la práctica docente, tomando como referente el modelo pentagonal de Bisquerra, con énfasis en la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un paradigma descriptivo-interpretativo, con enfoque cualitativo y método etnográfico. Participaron cinco docentes y 30 estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de Educación General Básica de una institución educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador. Para recopilar la información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y revisión documental; posteriormente, los datos fueron sometidos a análisis temático-descriptivo y triangulación. Los resultados evidenciaron dificultades estudiantiles relacionadas con la expresión y regulación de emociones, las relaciones entre pares, la toma de decisiones y la construcción de vínculos de confianza con los docentes. Asimismo, se identificaron estrategias pedagógicas como el diálogo individual, el emocionómetro y el frasco de las emociones, aunque su aplicación resultó poco sistemática. Se concluyó que existe una brecha entre los fundamentos teóricos, los lineamientos curriculares y las prácticas cotidianas de acompañamiento, por lo que el modelo pentagonal de Bisquerra constituye un referente pertinente para estructurar acciones pedagógicas sistemáticas, preventivas y transversales que fortalezcan las competencias socioemocionales y contribuyan al bienestar integral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: acompañamiento socioemocional, competencias socioemocionales, modelo pentagonal de Bisquerra, práctica docente, Educación General Básica Media.

ABSTRACT

Socio emotional support constitutes a fundamental component of comprehensive education due to the influence of emotions, interpersonal relationships, and family experiences on students' well-being and learning processes. This study aimed to analyze socio-emotional support among students in Middle General Basic Education from the perspective of teaching practice, using Bisquerra's pentagonal model as a reference, with emphasis on emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, and competencies for life and well-being. Methodologically, the research followed a descriptive-interpretive paradigm, a qualitative approach, and an ethnographic method. Five teachers and 30 students from the fifth, sixth, and seventh grades of General Basic Education at an educational institution in Cuenca, Ecuador, participated in the study. Semi-structured interviews, focus groups, and document review were used to collect information, followed by thematic-descriptive analysis and data triangulation. The results revealed difficulties related to the expression and regulation of emotions, peer relationships, decision-making, and the development of trusting relationships with teachers. Pedagogical strategies such as individual dialogue, an emotion meter, and an emotion jar were also identified; however, their implementation was not systematic. It was concluded that a gap exists between theoretical foundations, curricular guidelines, and everyday socio-emotional support practices. Therefore, Bisquerra's pentagonal model provides a relevant framework for structuring systematic, preventive, and cross-curricular pedagogical actions aimed at strengthening socio-emotional competencies and promoting students' comprehensive wellbeing.

KEYWORDS: socio emotional support, socio-emotional competencies, Bisquerra's pentagonal model, teaching practice, Middle General Basic Education.



INTRODUCCIÓN

El acompañamiento socioemocional constituye actualmente un componente fundamental de los procesos educativos orientados a la formación integral de niños, niñas y adolescentes. La educación contemporánea no se limita al desarrollo de conocimientos conceptuales y procedimentales, sino que reconoce la necesidad de fortalecer capacidades que permitan al estudiante comprender sus emociones, relacionarse positivamente con los demás y afrontar las diferentes situaciones que experimenta en los ámbitos escolar, familiar y social. Desde esta perspectiva, el acompañamiento socioemocional se comprende como un proceso educativo intencionado y permanente mediante el cual los profesionales de la educación generan condiciones para que los estudiantes expresen, comprendan y gestionen sus emociones de manera saludable (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

La importancia adquirida por la dimensión socioemocional se relaciona con las transformaciones experimentadas por los sistemas educativos durante los últimos años. La pandemia de COVID-19, los cambios en las dinámicas familiares, las dificultades de convivencia y los nuevos desafíos sociales evidencian que el bienestar emocional mantiene una estrecha relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. La CEPAL y UNESCO (2020) advierten que las alteraciones producidas en el ámbito educativo profundizan necesidades relacionadas con el bienestar y la interacción social de los estudiantes. En consecuencia, la escuela se configura como un espacio estratégico no solamente para recuperar o fortalecer aprendizajes académicos, sino también para desarrollar capacidades emocionales y sociales necesarias para desenvolverse adecuadamente ante situaciones cotidianas.

En este contexto, la educación socioemocional adquiere especial relevancia debido a su contribución al desarrollo integral. La evidencia contemporánea sobre intervenciones escolares de aprendizaje social y emocional muestra efectos favorables en diferentes dimensiones del desarrollo estudiantil, respaldando la incorporación sistemática de estas competencias dentro de los procesos educativos (Cipriano et al., 2023). Por tanto, el trabajo socioemocional no se concibe como una actividad aislada o complementaria, sino como una dimensión transversal que puede integrarse en las experiencias de aprendizaje y en las relaciones que se construyen diariamente dentro del aula.

El acompañamiento socioemocional implica acciones sistemáticas sustentadas en la empatía, la escucha activa, el diálogo y la generación de ambientes de confianza. Desde los lineamientos educativos ecuatorianos, este proceso trasciende la atención reactiva ante una dificultad emocional específica y demanda intervenciones continuas que permitan construir relaciones interpersonales

positivas y ambientes favorables para el aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023, 2024). En este sentido, acompañar supone reconocer al estudiante como un ser integral cuyas dimensiones cognitiva, social y emocional interactúan permanentemente durante su formación.

La práctica docente ocupa una posición determinante dentro de este proceso. El profesorado mantiene una interacción cotidiana y directa con los estudiantes, circunstancia que le permite reconocer necesidades, generar espacios de diálogo, orientar la resolución de conflictos y promover formas saludables de expresión emocional. Muñoz (2023) sostiene que las competencias socioemocionales del profesorado guardan relación con su actuación dentro del aula y con su capacidad para gestionar las emociones propias y las de los estudiantes. Por consiguiente, el acompañamiento requiere que el docente trascienda una función exclusivamente instructiva y asuma una actuación pedagógica caracterizada por la sensibilidad, la comunicación y la orientación socioemocional.

En el contexto ecuatoriano se observan avances en el reconocimiento de estas necesidades, aunque todavía persisten desafíos relacionados con su incorporación sistemática en la práctica educativa. Arteaga (2024) identifica que los docentes desarrollan acciones vinculadas con la motivación y la resolución de conflictos; sin embargo, encuentra limitaciones en la aplicación de estrategias preventivas destinadas a atender necesidades emocionales a largo plazo. De manera complementaria, Céleri (2024) señala áreas susceptibles de fortalecimiento en las competencias socioemocionales docentes, particularmente cuando el profesorado afronta situaciones que demandan mayores niveles de regulación emocional. Estos antecedentes permiten reconocer que el acompañamiento socioemocional depende tanto de las necesidades de los estudiantes como de las capacidades pedagógicas y emocionales de quienes conducen el proceso educativo.

Esta problemática adquiere características particulares en el subnivel de Educación General Básica Media, integrado por quinto, sexto y séptimo grado. Los estudiantes atraviesan una etapa caracterizada por cambios progresivos en sus relaciones sociales, autonomía, autoconocimiento y formas de interpretar las experiencias escolares. En este periodo pueden presentarse dificultades vinculadas con la expresión emocional, el autocontrol, las relaciones entre pares, la resolución de conflictos y la adaptación a diferentes situaciones. En la investigación que sirve de base al presente artículo se identifican precisamente dificultades para gestionar emociones, expresar sentimientos y establecer relaciones favorables, junto con una incorporación insuficiente del componente socioemocional en las actividades curriculares.

Los antecedentes internacionales confirman igualmente la necesidad de fortalecer este ámbito educativo. Ayllón-Salas (2024) encuentra la necesidad de promover las habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria y destaca que las características del contexto pueden relacionarse con diferencias en su desarrollo. De esta manera, las intervenciones no deben concebirse mediante estrategias homogéneas y descontextualizadas, sino a partir del diagnóstico de las necesidades y características particulares de cada población escolar. Esto convierte al acompañamiento socioemocional en un proceso pedagógico contextualizado que demanda planificación, continuidad y evaluación.

Una perspectiva teórica pertinente para organizar este acompañamiento es el modelo pentagonal de competencias emocionales desarrollado por Bisquerra y colaboradores. Aunque sus fundamentos conceptuales son anteriores al periodo delimitado para las referencias del presente artículo, su vigencia se mantiene en investigaciones y propuestas educativas contemporáneas. El modelo estructura el desarrollo emocional alrededor de cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Estas dimensiones ofrecen un marco articulado para orientar actividades educativas dirigidas al reconocimiento de las emociones, su adecuada gestión, el fortalecimiento de la autonomía, la construcción de relaciones positivas y el afrontamiento responsable de las situaciones de la vida cotidiana.

La pertinencia de incorporar este modelo en la práctica docente reside en que permite superar intervenciones socioemocionales ocasionales y avanzar hacia una planificación pedagógica estructurada. La integración curricular de las competencias socioemocionales demanda coherencia entre objetivos educativos, estrategias pedagógicas y procedimientos de evaluación. La propia propuesta desarrollada en la investigación de referencia articula las cinco dimensiones del modelo con actividades e indicadores orientados al progreso socioemocional de los estudiantes. En consecuencia, el modelo pentagonal proporciona una base conceptual que facilita convertir el acompañamiento socioemocional en una práctica transversal vinculada con las experiencias habituales de aprendizaje.

El problema científico se sitúa, por tanto, en la existencia de una brecha entre la reconocida importancia del desarrollo socioemocional y su incorporación efectiva, planificada y permanente dentro de la práctica docente. La atención ocasional de las emociones o su tratamiento únicamente ante conflictos limita las posibilidades preventivas y formativas de la educación socioemocional. De ahí surge la necesidad de analizar las prácticas desarrolladas por los docentes y determinar de qué manera

los componentes del modelo pentagonal pueden contribuir a organizar un acompañamiento que responda a las características y necesidades de los estudiantes de Educación General Básica Media.

La realización del estudio resulta pertinente porque permite profundizar en una dimensión educativa directamente relacionada con el bienestar, la convivencia y la formación integral del alumnado. Además, su abordaje contribuye a comprender el papel del docente como mediador del desarrollo socioemocional y ofrece fundamentos para integrar estas competencias de manera transversal en el currículo. Esta perspectiva coincide con los lineamientos educativos que promueven la incorporación de las competencias socioemocionales en las diferentes áreas del conocimiento y con la necesidad de construir ambientes educativos inclusivos, participativos y sensibles a las particularidades de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023, 2024).

En correspondencia con la problemática planteada, el objetivo principal del presente artículo es analizar el acompañamiento socioemocional en estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media desde la práctica docente, tomando como referente el modelo pentagonal de Bisquerra, con la finalidad de identificar sus aportes al fortalecimiento de la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

MÉTODOS Y MATERIALES

La investigación se desarrolló en una institución educativa pública urbana ubicada en la ciudad de Cuenca, provincia del Azuay, Ecuador. El estudio se orientó al análisis del acompañamiento socioemocional desarrollado desde la práctica docente con estudiantes del subnivel de Educación General Básica Media. La institución atendió a estudiantes desde preparatoria hasta Educación Básica Superior y dispuso de los espacios educativos y administrativos necesarios para el desarrollo de sus actividades pedagógicas. La investigación se concentró específicamente en quinto, sexto y séptimo año de Educación General Básica, correspondientes al subnivel Medio.

El estudio se sustentó en el paradigma interpretativo, debido a que se pretendió comprender las experiencias, significados, percepciones y prácticas construidas por los participantes en torno al acompañamiento socioemocional. Este paradigma permitió interpretar la realidad educativa desde las propias voces de docentes y estudiantes, considerando las particularidades del contexto y las interacciones producidas dentro del espacio escolar. Asimismo, facilitó la comprensión de las actuaciones docentes relacionadas con la atención de las necesidades emocionales y sociales del alumnado (Miranda & Ortiz, 2020). La investigación original definió expresamente este paradigma como base para comprender cómo los participantes construyeron su realidad social.

Se adoptó un enfoque cualitativo, puesto que se analizaron opiniones, experiencias, percepciones, comportamientos y prácticas vinculadas con el acompañamiento socioemocional. La realidad estudiada no fue manipulada experimentalmente, sino interpretada desde la información proporcionada por los participantes y desde el análisis de documentos institucionales y educativos. Este enfoque posibilitó aproximarse a las necesidades socioemocionales de los estudiantes y a las prácticas desarrolladas por los docentes desde una perspectiva contextual e integral.

Como método de investigación se empleó el método etnográfico, el cual permitió una aproximación directa al contexto educativo y favoreció la comprensión de las experiencias, comportamientos, prácticas y significados construidos por los actores escolares. Su aplicación permitió estudiar de manera cercana cómo se efectuó el acompañamiento socioemocional dentro de la institución, recuperando las perspectivas de los participantes mediante entrevistas, grupos focales, observación participante y revisión documental. Este método facilitó la interpretación de la realidad escolar sin desligarla del contexto en el que se produjeron las interacciones entre docentes y estudiantes (Cortés-López, 2020).

La población objeto de estudio estuvo relacionada con los actores educativos del subnivel Medio. La selección de participantes respondió a un criterio intencional y contextual, debido a que se incorporaron sujetos directamente vinculados con el fenómeno investigado. Participaron cinco docentes que desarrollaban su práctica pedagógica en este subnivel y 30 estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de Educación General Básica. La selección permitió obtener información desde dos perspectivas complementarias: la de los docentes responsables del acompañamiento y la de los estudiantes que experimentaban dicho proceso dentro del aula. La tesis confirmó la participación conjunta de cinco docentes y 30 estudiantes.

Las categorías principales estudiadas fueron el acompañamiento socioemocional desde la práctica docente y las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Para la primera categoría se consideraron aspectos relacionados con el conocimiento docente sobre acompañamiento socioemocional, la relación entre emociones y aprendizaje, la formación y capacitación recibida, los desafíos encontrados, las estrategias utilizadas y los recursos disponibles. Para la segunda se establecieron como dimensiones la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, tomando como referente organizativo el modelo pentagonal de Bisquerra. Para la recolección de información se utilizó, en primer lugar, la entrevista semiestructurada, aplicada a los cinco docentes participantes. Se elaboró una guía compuesta por ocho preguntas específicas,

organizada de manera flexible para permitir preguntas complementarias cuando fue necesario profundizar o aclarar las respuestas. Las interrogantes permitieron conocer las concepciones docentes acerca del acompañamiento socioemocional, las estrategias desarrolladas, las dificultades encontradas, la relación entre emociones y aprendizaje y las necesidades de formación vinculadas con esta dimensión educativa.

En segundo lugar, se empleó la técnica de grupos focales con los 30 estudiantes participantes. Estos se distribuyeron en cuatro grupos conformados por estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de Educación General Básica. La dinámica se organizó mediante una guía que incorporó cinco historias relacionadas con experiencias cotidianas de niños y niñas. A partir de estas situaciones se plantearon interrogantes vinculadas con las cinco competencias socioemocionales, lo que permitió conocer la forma en que los estudiantes identificaron emociones, reaccionaron ante diferentes acontecimientos, establecieron relaciones con sus compañeros y afrontaron problemas propios de su vida cotidiana. También se efectuó una revisión documental, mediante la cual se analizaron fuentes institucionales, educativas y teóricas relacionadas con el acompañamiento socioemocional. Para ello se elaboró una guía de revisión organizada mediante categorías y subcategorías. Entre los documentos examinados se encontraron las planificaciones microcurriculares, el Proyecto Educativo Institucional, los programas institucionales de capacitación y apoyo, los códigos de convivencia escolar, registros y propuestas curriculares vinculadas con el desarrollo socioemocional. La información documental permitió contrastar las disposiciones formales con las experiencias reportadas por docentes y estudiantes.

Los instrumentos utilizados fueron sometidos a un proceso de validación mediante juicio de expertos. Participaron dos docentes de la Universidad Nacional de Educación, quienes examinaron los instrumentos mediante una rúbrica que contempló criterios de pertinencia, relevancia y coherencia, además de espacios destinados a observaciones y sugerencias. Este procedimiento permitió mejorar la correspondencia de las preguntas y categorías con los objetivos planteados antes de su aplicación.

Durante el proceso investigativo se respetaron consideraciones éticas vinculadas con la confidencialidad, el anonimato y la participación voluntaria. Los cinco docentes conocieron y firmaron el consentimiento informado correspondiente. Para los estudiantes se gestionó el respectivo documento de asentimiento y autorización de sus representantes legales, garantizando que la información obtenida fuera utilizada exclusivamente con propósitos investigativos y que las identidades de los participantes permanecieran protegidas.

El procesamiento de la información se realizó mediante un análisis cualitativo temático-descriptivo. Los testimonios obtenidos a través de las entrevistas fueron codificados e interpretados

mediante dimensiones relacionadas con la conceptualización del acompañamiento, la relación entre emoción y aprendizaje, la formación docente, los desafíos enfrentados, las estrategias implementadas y los recursos requeridos. Posteriormente, se identificaron patrones convergentes y divergentes entre las respuestas de los participantes mediante procedimientos de comparación y triangulación interna.

Las respuestas obtenidas en los grupos focales se sistematizaron en las cinco categorías correspondientes al modelo pentagonal de Bisquerra: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Se efectuó una comparación constante entre los grupos con el propósito de identificar necesidades comunes y particulares según las experiencias expresadas por los estudiantes. La información procedente de docentes, estudiantes y documentos institucionales se organizó posteriormente mediante una matriz de categorización, lo que permitió triangular los datos empíricos con los fundamentos conceptuales empleados en el estudio.

Debido al carácter cualitativo de la investigación, no se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales ni procedimientos experimentales. El análisis se centró en la codificación, categorización, comparación e interpretación temática de la información obtenida mediante los diferentes instrumentos. Esta decisión metodológica fue coherente con el propósito de comprender las experiencias y necesidades socioemocionales de los participantes desde su propio contexto educativo.

Los principales hallazgos evidenciaron que los estudiantes presentaron dificultades para gestionar algunas emociones, expresar sus sentimientos y establecer relaciones favorables con sus pares. También se identificó que varias actividades dirigidas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales se desarrollaron de manera extracurricular o poco sistemática, lo que mostró limitaciones en la integración del acompañamiento socioemocional dentro de la práctica pedagógica habitual. Estos resultados permitieron fundamentar la necesidad de fortalecer el acompañamiento desde la acción docente mediante estrategias organizadas en las cinco competencias del modelo pentagonal de Bisquerra.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidenciaron que el acompañamiento socioemocional en el subnivel de Educación General Básica Media constituyó una necesidad reconocida tanto por docentes como por estudiantes, aunque su incorporación a la práctica pedagógica presentó limitaciones importantes. El análisis se organizó en tres ejes centrales: las percepciones docentes sobre el acompañamiento socioemocional, las necesidades socioemocionales manifestadas por los estudiantes y la

correspondencia existente entre los fundamentos teóricos, los lineamientos curriculares y las prácticas desarrolladas en el contexto escolar.

Tabla 1

Síntesis de las percepciones docentes sobre el acompañamiento socioemocional

Dimensión analizada	Hallazgos principales	Interpretación
Conceptualización del acompañamiento	Los docentes lo relacionaron principalmente con apoyar, orientar, escuchar y ayudar al estudiante cuando enfrenta dificultades emocionales.	Existió reconocimiento de su importancia, aunque predominó una visión centrada en intervenir cuando el problema ya se había presentado.
Emociones y aprendizaje	Los participantes identificaron cambios en concentración, motivación y rendimiento cuando los estudiantes experimentaban problemas familiares o emocionales.	Se reconoció una relación directa entre bienestar emocional y aprendizaje.
Formación docente	La capacitación especializada resultó limitada. Algunos docentes recurrieron a autoformación, cursos externos o experiencias previas.	Se evidenció una brecha entre las responsabilidades asignadas al docente y la formación específica disponible.
Dificultades para el acompañamiento	Se identificaron resistencia o poca participación familiar, rigidez curricular y dificultades para abordar determinadas situaciones.	Las barreras no dependieron exclusivamente del docente, sino también de factores familiares e institucionales.
Estrategias desarrolladas	Se emplearon diálogo individual, resolución de conflictos, trabajo con psicólogos, “frasquito de las emociones” y “emocionómetro”.	Se encontraron iniciativas valiosas, pero aisladas y dependientes de la experiencia individual del profesorado.
Recursos requeridos	Los docentes solicitaron talleres, estrategias concretas, apoyo profesional y mayor flexibilidad curricular.	Se manifestó la necesidad de institucionalizar el acompañamiento y proporcionar herramientas pedagógicas sistemáticas.

Fuente: Autor (2026), a partir de Guanuchi (2025).

Los docentes reconocieron que los estados emocionales incidían en la disposición para aprender. Entre las situaciones identificadas aparecieron estudiantes desmotivados, silenciosos, con poca concentración o con modificaciones en su rendimiento relacionadas con dificultades experimentadas fuera de la escuela. Este resultado permitió establecer que la dimensión emocional no permanecía separada del proceso académico, sino que se manifestaba directamente en las actuaciones cotidianas del alumnado.

Un hallazgo especialmente relevante correspondió a la formación profesional. Mientras algunos participantes habían realizado procesos de capacitación por iniciativa propia o accedido a

cursos externos, otros indicaron no haber recibido preparación institucional específica. También se identificó discontinuidad en la capacitación después de la pandemia y, en determinados casos, la percepción de que las capacidades socioemocionales eran habilidades adquiridas principalmente con la experiencia docente. Esta situación constituyó una limitación importante, debido a que el acompañamiento sistemático requiere conocimientos y herramientas que trasciendan la intuición o experiencia personal.

A pesar de estas dificultades, se observaron prácticas pedagógicas favorables. El diálogo individual, la orientación para resolver conflictos, la coordinación con profesionales especializados y el empleo de recursos lúdicos demostraron que los docentes desarrollaban iniciativas para atender la dimensión emocional. Entre ellas se encontraron el “frasquito de las emociones” y el “emocionómetro”, utilizados como mecanismos para facilitar la identificación y expresión de los estados emocionales. Sin embargo, estas experiencias no evidenciaron una aplicación uniforme entre todo el profesorado, lo que mostró una tendencia hacia actuaciones particulares antes que hacia un modelo institucional sistematizado.

Tabla 2

Necesidades socioemocionales identificadas en los estudiantes según el modelo pentagonal

Competencia	Hallazgos identificados	Necesidad de fortalecimiento
Conciencia emocional	Los estudiantes reconocieron emociones básicas y asociaron sus estados emocionales con experiencias académicas y sociales.	Ampliar la capacidad para identificar, comprender y expresar emociones de manera precisa.
Regulación emocional	Algunos estudiantes demostraron estrategias propias para controlar o modificar sus estados emocionales; otros recurrieron al aislamiento o descarga emocional.	Desarrollar estrategias saludables y conscientes de autorregulación.
Autonomía emocional	Se observó dependencia de familiares y pares para tomar decisiones difíciles, junto con limitada confianza hacia algunos docentes.	Fortalecer autoconfianza, toma de decisiones y búsqueda adecuada de apoyo.
Competencia social	Se reportaron experiencias de rechazo, exclusión y conflictos entre compañeros.	Trabajar empatía, convivencia, comunicación asertiva, inclusión y resolución de conflictos.
Competencias para la vida y el bienestar	Los estudiantes propusieron actividades expresivas y solicitaron espacios seguros para hablar sobre sus emociones.	Crear oportunidades sistemáticas de expresión emocional, afrontamiento de dificultades y bienestar.

Fuente: Autor (2026), a partir de Guanuchi (2025).

En la competencia social aparecieron dificultades relacionadas con el rechazo y la exclusión entre pares. Algunos estudiantes manifestaron alejarse de determinados grupos cuando se sentían rechazados, mientras otros identificaron conflictos persistentes durante las actividades recreativas. Al mismo tiempo, las relaciones con compañeros constituyeron una importante fuente de satisfacción y bienestar, lo que demostró la doble influencia de las interacciones sociales: podían actuar como factor protector, pero también como origen de malestar emocional. Respecto a la autonomía emocional, se observó que varios estudiantes recurrieron a familiares o amigos ante decisiones o problemas personales. Particularmente significativo resultó que algunos participantes afirmaran preferir a sus pares antes que a los docentes debido a una confianza insuficiente. Este hallazgo reveló una dificultad para el acompañamiento socioemocional, porque la disponibilidad formal del docente no garantizó necesariamente que fuera reconocido por el estudiante como una figura segura para expresar asuntos personales.

En regulación emocional se identificaron resultados menos homogéneos. Algunos estudiantes demostraron capacidad para modificar conscientemente su atención, recurrir a actividades agradables o conversar con otra persona cuando experimentaban emociones negativas. Por ello, los resultados no permitieron caracterizar al alumnado únicamente desde sus dificultades. También mostraron recursos personales y estrategias de afrontamiento previamente desarrolladas, aspecto que adquirió especial importancia al comparar las perspectivas estudiantiles con determinadas percepciones adultas.

La conciencia emocional se manifestó mediante la identificación de emociones como alegría, tristeza o molestia, vinculadas principalmente con el rendimiento académico y las relaciones con los compañeros. Las buenas calificaciones y la convivencia positiva generaban satisfacción, mientras las bajas calificaciones y la exclusión social eran asociadas con tristeza o malestar. Estos hallazgos confirmaron que los factores académicos y relacionales se encontraban estrechamente conectados dentro de la experiencia emocional del alumnado.

En las competencias para la vida y el bienestar, los estudiantes propusieron alternativas concretas como bailar, cantar y desarrollar actividades orientadas a sentirse mejor. Asimismo, solicitaron recibir un trato verbal positivo por parte de los profesores y contar con espacios específicos donde pudieran expresarse sin temor. Este resultado aportó una perspectiva significativa: los estudiantes no se limitaron a describir problemas, sino que participaron activamente en la identificación de posibles respuestas institucionales.

Tabla 3

Comparación entre fundamentos, práctica docente y percepciones estudiantiles

Aspecto	Referentes teóricos/curriculares	Evidencia encontrada	Valoración crítica
Confianza docente-estudiante	El acompañamiento requiere vínculos seguros y relaciones positivas.	Algunos estudiantes prefirieron recurrir a amigos antes que a docentes.	Divergencia importante entre el vínculo esperado y la confianza efectivamente construida.
Actividades socioemocionales	Los lineamientos plantean acciones sistemáticas y transversales.	Existieron recursos como emocionómetro y frasco de emociones, pero no se aplicaron de manera uniforme.	Convergencia parcial; hubo iniciativas, pero faltó sistematización.
Rol docente	Se reconoce que el profesorado debe atender dimensiones académicas y socioemocionales.	Docentes y estudiantes valoraron la escucha, orientación y trato empático.	Convergencia significativa.
Transversalidad curricular	El desarrollo socioemocional debe integrarse en las áreas educativas.	Algunos estudiantes indicaron que no se realizaban actividades regulares orientadas a mejorar el estado emocional.	Divergencia entre lineamientos y práctica cotidiana.
Formación docente	Los marcos educativos demandan competencias para acompañar emocionalmente.	Se identificaron carencias en capacitación institucional y dependencia de la autoformación.	Divergencia crítica.
Capacidades de los estudiantes	El modelo promueve autonomía y autorregulación progresiva.	Los estudiantes evidenciaron diversas estrategias propias de afrontamiento.	Se identificó que algunas percepciones docentes podían subestimar estas capacidades.
Participación familiar	La familia constituye un agente fundamental del desarrollo integral.	Docentes reconocieron su importancia, aunque también reportaron poca participación o resistencia en algunos casos.	Convergencia conceptual con dificultades en la aplicación práctica.

Fuente: Autor (2026), a partir de Guanuchi (2025).

La triangulación permitió identificar una contradicción relevante respecto a los vínculos de confianza. Los fundamentos teóricos y lineamientos educativos destacaban la necesidad de establecer relaciones seguras entre docente y estudiante; sin embargo, algunos alumnos señalaron que preferían

conversar con sus compañeros y que no confiaban suficientemente en sus profesores para abordar situaciones personales. Este hallazgo sugirió que la presencia del docente no era suficiente por sí misma: el acompañamiento requería construir progresivamente relaciones sustentadas en escucha, confidencialidad, empatía y seguridad emocional.

También existió una convergencia parcial entre las prácticas desarrolladas y los enfoques teóricos. Recursos como el emocionómetro y el frasco de las emociones representaron intentos concretos de integrar la dimensión socioemocional en el aula, mientras los estudiantes expresaron interés en disponer de momentos destinados a comunicar sus emociones. No obstante, la tesis señaló que estas acciones carecían de sistematización y continuidad. Por ello, el desafío no consistió únicamente en crear nuevas actividades, sino en organizar las existentes dentro de una planificación coherente y permanente.

Otro resultado crítico se relacionó con la transversalidad. Aunque los lineamientos promovían la incorporación del acompañamiento en las distintas asignaturas, la evidencia estudiantil mostró que las actividades socioemocionales podían ser percibidas como inexistentes o esporádicas dentro del aula. Esta diferencia mostró una brecha entre el currículo prescrito y el currículo desarrollado, aspecto que limitaba la posibilidad de consolidar competencias emocionales mediante experiencias continuas.

La formación docente apareció como una de las principales limitaciones. Los lineamientos educativos asignaban al profesorado responsabilidades relacionadas con el acompañamiento, pero la evidencia empírica indicó carencias de preparación especializada y dependencia de conocimientos adquiridos mediante la práctica o autoformación. Esta situación permitió interpretar que mejorar el acompañamiento no dependía exclusivamente de la disposición individual del docente, sino también de mecanismos institucionales de capacitación, seguimiento y apoyo profesional.

Resultó especialmente importante la diferencia observada entre las percepciones de algunos docentes y las capacidades expresadas por los estudiantes. Mientras determinadas opiniones adultas consideraban que el alumnado todavía no tenía suficiente madurez para resolver o regular determinadas experiencias emocionales, las voces estudiantiles mostraron estrategias de afrontamiento, reflexión y autorregulación. La propia síntesis de la tesis señaló esta subestimación y planteó la necesidad de reconocer al estudiante desde una perspectiva más participativa.

Tabla 4

Aportes y limitaciones derivados de los resultados

Aportes al conocimiento	Limitaciones identificadas
-------------------------	----------------------------

Evidencia la relación directa entre emociones, motivación, concentración y aprendizaje.	El estudio se desarrolló en una sola institución educativa.
Recupera simultáneamente las perspectivas de docentes y estudiantes.	El número de participantes fue reducido y respondió a un enfoque cualitativo.
Organiza las necesidades del alumnado mediante las cinco competencias del modelo pentagonal.	Los resultados no permiten generalización estadística a toda la población de Básica Media.
Identifica la brecha entre los lineamientos curriculares y las prácticas reales de acompañamiento.	Se encontraron diferencias entre docentes respecto a formación y aplicación de estrategias.
Reconoce capacidades estudiantiles de reflexión y autorregulación que pueden ser aprovechadas pedagógicamente.	La evaluación socioemocional docente apareció fundamentalmente intuitiva y no sistematizada.
Fundamenta la necesidad de integrar el acompañamiento socioemocional de manera transversal.	Se requiere valorar posteriormente los efectos de una intervención sostenida.

Fuente: Autor (2026), a partir de Guanuchi (2025).

Desde una perspectiva crítica, los resultados respondieron al objetivo planteado al demostrar que el acompañamiento socioemocional desde la práctica docente podía analizarse de manera coherente mediante las cinco competencias del modelo pentagonal de Bisquerra. La evidencia mostró necesidades vinculadas con conciencia emocional, regulación, autonomía, competencia social y habilidades para la vida, pero también permitió observar fortalezas y recursos previamente desarrollados por los propios estudiantes.

El principal aporte residió en identificar que el problema no correspondía exclusivamente a una ausencia absoluta de estrategias. Existían acciones docentes, reconocimiento de la importancia de las emociones y disposición estudiantil para participar; sin embargo, estas fortalezas coexistían con carencias formativas, baja sistematización, dificultades de confianza y escasa articulación curricular. La tesis sintetizó esta situación como una brecha entre los fundamentos teóricos, los lineamientos educativos y las prácticas cotidianas.

Por ello, los resultados respaldaron la conveniencia de utilizar el modelo pentagonal como estructura orientadora para superar intervenciones fragmentadas. Su organización en conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar permitió articular las necesidades identificadas con estrategias pedagógicas concretas. En consonancia con los hallazgos, la investigación de base planteó finalmente una propuesta destinada a orientar la práctica docente mediante actividades transversales y curriculares fundamentadas en dicho modelo.

En términos prospectivos, los resultados mostraron la necesidad de ampliar la investigación hacia estudios desarrollados en diferentes contextos educativos, incorporar procesos de seguimiento longitudinal y valorar los efectos de estrategias sistemáticas sobre las competencias socioemocionales, el clima escolar y los procesos de aprendizaje. Asimismo, resultaría pertinente profundizar en la formación socioemocional del profesorado y en mecanismos que fortalezcan la relación escuela-familia, debido a que ambas dimensiones aparecieron como condiciones relevantes para transformar el acompañamiento en una práctica permanente y no únicamente reactiva.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten sostener que el acompañamiento socioemocional constituye una dimensión indispensable dentro de la práctica docente en el subnivel de Educación General Básica Media, especialmente porque las emociones, las relaciones interpersonales y las experiencias familiares mantienen una influencia directa sobre el aprendizaje y el bienestar estudiantil. La evidencia recogida mostró que los docentes reconocen esta relación y desarrollan algunas estrategias de apoyo, aunque dichas acciones no siempre responden a una planificación sistemática ni se encuentran integradas de manera transversal en las actividades curriculares. Este hallazgo coincide con la propia estructura diagnóstica de la investigación, en la que se identificaron convergencias y divergencias entre las concepciones teóricas, los lineamientos educativos y las prácticas escolares cotidianas.

Uno de los aspectos más relevantes fue el reconocimiento docente de que el estado emocional de los estudiantes repercute en su motivación, concentración y rendimiento académico. Los participantes señalaron que los problemas familiares, la tristeza, la desmotivación y otras situaciones personales pueden modificar la disposición del alumnado hacia las actividades escolares. Este resultado refuerza la necesidad de superar una concepción exclusivamente académica de la enseñanza y asumir que el aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con las condiciones emocionales en las que se desarrolla el estudiante. Desde esta perspectiva, acompañar socioemocionalmente no significa sustituir la función de otros profesionales, sino reconocer señales, generar espacios de confianza, orientar al estudiante y articular apoyos cuando la situación lo requiere.

No obstante, se identificó una contradicción significativa entre la importancia atribuida al acompañamiento y la preparación profesional disponible para desarrollarlo. Algunos docentes señalaron que no habían recibido capacitación institucional específica, mientras otros dependían de procesos de autoformación, cursos externos o conocimientos adquiridos mediante la experiencia. Esta brecha resulta crítica, porque una intervención basada únicamente en la intuición puede generar

respuestas desiguales entre aulas y docentes. El acompañamiento socioemocional requiere criterios pedagógicos comunes, formación continua y herramientas que permitan actuar preventivamente, en lugar de intervenir únicamente cuando una dificultad ya se ha manifestado.

En cuanto a los estudiantes, los hallazgos mostraron necesidades asociadas con las cinco competencias del modelo pentagonal de Bisquerra. En la competencia social se evidenciaron experiencias de rechazo, exclusión y conflictos entre pares; en autonomía emocional apareció una marcada preferencia por recurrir a familiares o amigos antes que a los docentes; mientras que en regulación emocional algunos estudiantes demostraron estrategias propias para afrontar situaciones difíciles. Estos resultados permiten comprender que el alumnado no debe ser considerado únicamente desde sus carencias, sino también desde las capacidades que ya posee y que pueden convertirse en punto de partida para intervenciones pedagógicas más pertinentes.

Particularmente importante fue la limitada confianza de algunos estudiantes hacia las figuras docentes. Aunque los fundamentos teóricos y los lineamientos educativos enfatizan la construcción de relaciones seguras entre profesor y alumno, ciertos participantes expresaron que preferían contar sus problemas a sus compañeros. Esta divergencia evidencia que la relación pedagógica necesita trascender la transmisión de contenidos y consolidarse mediante escucha activa, empatía, respeto y confidencialidad. La confianza no se produce automáticamente por la autoridad del docente, sino que se construye en las interacciones cotidianas.

Otro hallazgo relevante fue la existencia de iniciativas pedagógicas como el “emocionómetro”, el “frasquito de las emociones”, el diálogo individual y la coordinación con profesionales especializados. Estas prácticas representan fortalezas dentro de la institución, pero su aplicación fragmentada limita su impacto. El análisis comparativo mostró que los lineamientos promueven un abordaje transversal y sistemático, mientras algunos estudiantes manifestaron que estas actividades no se desarrollaban regularmente en el aula. Por tanto, el desafío principal no consiste solamente en crear nuevos recursos, sino en integrar las estrategias existentes dentro de una propuesta pedagógica coherente, progresiva y evaluable.

Desde esta perspectiva, el modelo pentagonal de Bisquerra ofrece una estructura pertinente porque organiza el acompañamiento alrededor de la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. La utilidad del modelo radica en que permite abordar las necesidades identificadas de manera integral y evitar intervenciones aisladas. Asimismo, favorece que el docente planifique actividades orientadas no solo

a reconocer emociones, sino también a fortalecer la toma de decisiones, la convivencia, el afrontamiento de dificultades y la construcción de bienestar.

En síntesis, los resultados evidencian que el acompañamiento socioemocional posee presencia en la práctica docente, pero todavía requiere mayor sistematización, formación profesional y articulación curricular. La principal contribución del estudio consiste en mostrar que existen capacidades docentes y estudiantiles que pueden ser potenciadas mediante un enfoque estructurado, al mismo tiempo que se identifican brechas relacionadas con confianza, capacitación y continuidad de las estrategias. La tesis concluye precisamente que estas divergencias justifican una propuesta basada en el modelo pentagonal de Bisquerra, orientada a fortalecer de forma transversal las competencias socioemocionales de docentes y estudiantes.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permitió determinar que el acompañamiento socioemocional constituye un componente esencial de la práctica docente en el subnivel de Educación General Básica Media, debido a su relación con el bienestar, la convivencia y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los principales hallazgos evidenciaron que los docentes reconocieron la influencia de las emociones sobre la motivación, la concentración y el rendimiento académico; sin embargo, las estrategias implementadas fueron, en varios casos, aisladas, reactivas y dependientes de la experiencia individual del profesorado. Asimismo, se identificaron limitaciones relacionadas con la formación especializada, la sistematización de las acciones y la integración transversal del componente socioemocional dentro del currículo.

Desde la perspectiva estudiantil, se identificaron necesidades vinculadas con las cinco competencias del modelo pentagonal de Bisquerra: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Las experiencias de rechazo entre pares, la limitada confianza hacia algunas figuras docentes, las dificultades para expresar determinadas emociones y la necesidad de disponer de espacios seguros para conversar evidenciaron que el acompañamiento socioemocional requiere una atención planificada y permanente.

La principal contribución del estudio radicó en evidenciar la existencia de una brecha entre los fundamentos teóricos, los lineamientos educativos y las prácticas concretas de acompañamiento desarrolladas en el contexto escolar. Aunque los marcos curriculares promueven una atención socioemocional transversal, la evidencia mostró que su aplicación todavía resulta fragmentada y que no siempre existe una relación de confianza suficiente entre estudiantes y docentes. Este hallazgo aportó una comprensión más contextualizada del problema y confirmó que el fortalecimiento socioemocional no depende únicamente de la existencia de orientaciones institucionales, sino de su efectiva apropiación pedagógica.

En el plano práctico, los resultados sugieren la necesidad de implementar programas de formación docente continua, estrategias estructuradas de acompañamiento, espacios de expresión emocional y mecanismos de coordinación entre docentes, familias y profesionales de apoyo. Las experiencias identificadas, como el emocionómetro, el frasco de las emociones y el diálogo individual, pueden constituir puntos de partida relevantes siempre que sean integradas dentro de una planificación coherente y no permanezcan como actividades ocasionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, A. (2024). *Rol docente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes del subnivel de Educación Básica Media* [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Ayllón-Salas, P. (2024). *Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación primaria*. Universidad de Zaragoza.
- Balderas, I., Llorente, M., & Pineda, P. (2022). Validación de instrumentos mediante juicio de expertos: Consideraciones metodológicas para la investigación educativa.
- Bisquerra, R., & Chao-Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Implicaciones para la prevención y el desarrollo integral de los estudiantes.
- Célleri, M. (2024). *Desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes de una Unidad Educativa Particular* [Trabajo de titulación, Universidad del Azuay].
- CEPAL & UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cortés-López, E. M. (2020). Investigación etnográfica en educación: Aproximaciones metodológicas para la comprensión de los contextos escolares.
- Gómez-Chilán, L., Yagual-Viteri, M., Chuquitarco-Encalada, S., Gresely-Quintón, M., & Palma-Goya, B. (2024). El rol del docente para cultivar el sentido de la vida del estudiante a nivel socio-emocional. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(2), 776–790.
- Gonzales, W. (2021). *El rol de los educadores en la infancia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Guashpa, D. (2022). *El aula como espacio para el desarrollo socioemocional en niños y niñas de 4 a 5 años de educación inicial* [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana].
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). *Plan educativo: Aprendemos juntos en casa*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Plan Nacional Aprender a Tiempo: Lineamientos para el acompañamiento y recuperación de aprendizajes*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Modelo de gestión del Departamento de Consejería Estudiantil*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Lineamientos para la evaluación diagnóstica de aspectos socioemocionales en el contexto educativo*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Inserción curricular: Educación socioemocional*. Ministerio de Educación.

Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).

Muñoz, M. (2023). Competencias socioemocionales del profesorado y su relación con las prácticas educativas y el bienestar en el aula.

Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Bisquerra, R. (2023). Competencias emocionales y educación emocional: Desarrollo integral y bienestar en contextos educativos.

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

