

Estrategias de educación emocional para fortalecer la práctica docente en estudiantes de sexto año de Educación General Básica

Emotional education strategies to strengthen teaching practice with sixth-grade General Basic Education students

MSc. Briceño Martínez Marisol De Los Angeles

U.E. Lauro Damerval Ayora
marisol.briceno@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0005-4959-8685>
Loja – Ecuador

MSc. Pucha Medina Lidia Carmita

U.E. Lauro Damerval Ayora
lidia.pucha@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0008-3428-0684>
Loja – Ecuador

MSc. Ganazhapa Plascencia Rosa Esperanza

U.E. Lauro Damerval Ayora
ganazhaparosa72@gmail.com
Loja – Ecuador

MSc. Sanmartín Granillo Heidy Herminia

U.E. Lauro Damerval Ayora
heidy.sanmartin@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-2074-8855>
Loja – Ecuador

Formato de citación APA

Briceño, M., Pucha, L., Ganazhapa, R. & Sanmartín, H. (2026). Estrategias de educación emocional para fortalecer la práctica docente en estudiantes de sexto año de Educación General Básica. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 2693 – 2712.

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

La educación emocional constituye un componente fundamental para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente durante la Educación General Básica, debido a su relación con la convivencia, el bienestar, las relaciones interpersonales y el aprendizaje. El presente estudio tuvo como objetivo comprender cómo se integró la educación emocional desde la práctica docente en el sexto año de Educación General Básica, considerando las experiencias y dinámicas desarrolladas en el contexto escolar. Se empleó un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo y el método etnográfico, lo que permitió analizar el fenómeno dentro de su contexto natural. Para la recopilación de información se utilizaron la observación participante mediante diarios de campo, la entrevista semiestructurada y el análisis documental, cuyos resultados fueron triangulados para fortalecer la interpretación de los hallazgos. Los resultados evidenciaron una integración limitada y poco sistemática de la educación emocional en la práctica docente. Se identificaron dificultades en la gestión de las propias emociones del profesorado, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la generación de espacios para la expresión emocional de los estudiantes. Asimismo, se observaron manifestaciones de frustración, tristeza, ansiedad, enojo e incertidumbre asociadas con cambios en la dinámica escolar, aunque también se evidenciaron comportamientos de empatía, solidaridad y adaptación entre los estudiantes. Se concluyó que la integración efectiva de la educación emocional requirió una planificación pedagógica intencionada, formación docente específica y respaldo institucional, además de una mayor participación de las familias. Estos elementos resultaron necesarios para favorecer ambientes de aprendizaje seguros, participativos y orientados al bienestar integral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: educación emocional, práctica docente, inteligencia emocional, habilidades socioemocionales, Educación General Básica.

ABSTRACT

Emotional education is a fundamental component for promoting students' comprehensive development, particularly in General Basic Education, due to its relationship with coexistence, well-being, interpersonal relationships, and learning. This study aimed to understand how emotional education was integrated into teaching practice in the sixth year of General Basic Education, considering the experiences and dynamics developed within the school context. A qualitative approach was employed, based on an interpretive paradigm and an ethnographic method, which allowed the phenomenon to be analyzed within its natural context. Data were collected through participant observation using field diaries, a semi-structured interview, and documentary analysis. The information obtained through these techniques was triangulated to strengthen the interpretation of the findings. The results revealed a limited and unsystematic integration of emotional education into teaching practice. Difficulties were identified in teachers' emotional self-management, assertive communication, conflict resolution, and the creation of spaces for students to express their emotions. Likewise, manifestations of frustration, sadness, anxiety, anger, and uncertainty were observed in relation to changes in the school dynamics, although behaviors involving empathy, solidarity, and adaptation among students were also identified. It was concluded that the effective integration of emotional education required intentional pedagogical planning, specific teacher training, and institutional support, together with greater family involvement. These elements were considered necessary to promote safe, participatory learning environments focused on students' comprehensive well-being.

KEYWORDS: emotional education, teaching practice, emotional intelligence, socio-emotional skills, General Basic Education.



INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea reconoce que el aprendizaje no se limita al desarrollo de conocimientos académicos, sino que comprende también dimensiones emocionales, sociales y relacionales que intervienen en la formación integral del estudiante. En este marco, la educación emocional adquiere especial relevancia porque favorece el reconocimiento, la comprensión, la expresión y la regulación de las emociones, competencias que inciden en la convivencia, el bienestar y la disposición para aprender. La evidencia internacional sostiene que las habilidades socioemocionales constituyen capacidades susceptibles de ser desarrolladas mediante intervenciones educativas intencionadas y que mantienen relación con resultados académicos, bienestar personal, salud mental y participación social (OECD, 2021; Steponavičius et al., 2023). Por tanto, la dimensión emocional deja de considerarse un elemento complementario de la enseñanza y se consolida como un componente necesario de una educación orientada al desarrollo integral.

En el contexto escolar, la educación emocional se relaciona directamente con la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje. Las habilidades de reconocimiento emocional, autorregulación, empatía, comunicación asertiva y resolución de conflictos permiten que los estudiantes respondan de manera más adecuada ante situaciones de frustración, desacuerdo, presión académica o interacción con sus pares. En el caso del sexto año de Educación General Básica, estas competencias adquieren particular importancia debido a que el estudiante se encuentra en una etapa en la que consolida progresivamente su autonomía, fortalece sus relaciones interpersonales y desarrolla mayores recursos para comprender tanto sus propios estados emocionales como los de los demás. La investigación de la tesis tomada como referente identifica precisamente estas competencias como elementos fundamentales para la convivencia escolar y el bienestar del alumnado.

El papel del docente constituye otro aspecto central dentro de este proceso. La práctica educativa no solamente implica transmitir contenidos, sino también establecer relaciones pedagógicas que permitan al estudiante sentirse escuchado, respetado y valorado. La OECD (2021) señala que las prácticas docentes y las características del entorno escolar mantienen una relación significativa con el desarrollo social y emocional de los estudiantes, mientras que investigaciones internacionales recientes destacan que las oportunidades de formación y aprendizaje profesional para los docentes favorecen su autoeficacia y la utilización de prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional. En consecuencia, el docente se convierte en un referente emocional dentro del aula, puesto que su manera de comunicarse, responder ante los conflictos y gestionar sus propias

emociones constituye una experiencia cotidiana mediante la cual los estudiantes también aprenden formas de relacionarse y autorregularse.

La necesidad de fortalecer este componente se hace más evidente cuando existe una distancia entre las disposiciones curriculares y su aplicación cotidiana. La tesis de referencia identifica una limitada incorporación del componente socioemocional en la práctica docente, pese a que este se encuentra contemplado dentro de las orientaciones curriculares ecuatorianas. Asimismo, señala como principales dificultades la escasa formación docente en educación emocional, la ausencia de estrategias planificadas y las limitaciones en la gestión emocional del profesorado, situaciones que pueden repercutir en el clima del aula y en las posibilidades de desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes. Esta problemática evidencia que la presencia de la educación emocional en los documentos curriculares no garantiza por sí misma su integración efectiva en las experiencias de enseñanza-aprendizaje.

En Ecuador, la incorporación de la dimensión socioemocional dentro de las políticas educativas responde a la necesidad de atender integralmente las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje. El Ministerio de Educación ha establecido la educación socioemocional como una de las áreas que fortalecen el desarrollo integral del estudiantado, articulándola con habilidades cognitivas, intrapersonales e interpersonales dentro del currículo. Esta orientación permite comprender que la formación emocional no corresponde exclusivamente a la familia ni debe abordarse únicamente cuando surge un conflicto, sino que requiere una intervención pedagógica planificada y articulada con las experiencias cotidianas del aula. En este sentido, la escuela constituye un espacio privilegiado para desarrollar competencias emocionales de manera progresiva, contextualizada y vinculada con las diferentes áreas del conocimiento.

Los antecedentes revisados en la tesis evidencian que esta problemática posee una dimensión internacional y nacional. En Chile, Inostroza Pardo (2021) analiza la incorporación de la educación emocional en los procesos educativos y destaca su importancia como componente esencial de la formación. En Colombia, Chica y Sánchez (2023) resaltan la necesidad de fortalecer la formación docente y reconocen al profesorado como modelador emocional dentro del proceso educativo. De manera similar, Reyes et al. (2022) evidencian la importancia de las habilidades socioemocionales en la formación docente y su incidencia en las relaciones interpersonales y en la resignificación del rol profesional. Estos antecedentes permiten sostener que la educación emocional requiere docentes preparados no solamente desde el dominio disciplinar, sino también desde sus propias competencias emocionales.

En el ámbito ecuatoriano, los estudios revisados muestran resultados que respaldan la necesidad de incorporar la educación emocional desde los primeros niveles educativos. Arroba et al. (2022) relacionan su desarrollo con la convivencia pacífica y la autonomía de los estudiantes; Mena et al. (2023) identifican efectos favorables sobre el comportamiento, la resolución de conflictos y el bienestar socioemocional; mientras que Barreto Rivas et al. (2021) plantean la necesidad de trabajar la educación emocional durante la Educación General Básica e integrarla en las planificaciones curriculares. Cedeño et al. (2022), por su parte, destacan la relación entre educación emocional, comunicación asertiva, relaciones interpersonales y aprendizaje significativo. Estos antecedentes permiten advertir que el desafío no consiste únicamente en reconocer la importancia de las emociones, sino en transformar dicho reconocimiento en acciones pedagógicas concretas y sistemáticas.

La problemática también adquiere relevancia debido a los desafíos que enfrentan actualmente las instituciones educativas para garantizar el bienestar emocional de niños, niñas y adolescentes. La pandemia de COVID-19 evidenció la importancia de integrar el bienestar socioemocional en las respuestas educativas y puso de manifiesto la necesidad de fortalecer los sistemas de apoyo para estudiantes y docentes. En Ecuador, UNICEF ha señalado la importancia de promover el bienestar socioemocional del estudiantado y apoyar el desarrollo profesional de los docentes como componentes de una educación de calidad. Asimismo, la OMS, UNESCO y UNICEF (2022) reconocen que la salud mental y el bienestar psicosocial influyen en los resultados académicos y sociales a lo largo de la vida, por lo que las instituciones educativas requieren estrategias que promuevan entornos protectores y favorezcan el desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, integrar estrategias de educación emocional en la práctica docente del sexto año de Educación General Básica resulta pertinente porque permite atender una necesidad educativa que trasciende el rendimiento académico y se relaciona con la convivencia, la autonomía, la empatía, la autorregulación y el bienestar de los estudiantes. La investigación de referencia demuestra que la integración efectiva de esta dimensión requiere planificación pedagógica intencionada, formación específica del profesorado y respaldo institucional para garantizar su aplicación sostenida. Además, la evidencia reciente señala que las habilidades socioemocionales pueden enseñarse y fortalecerse mediante intervenciones deliberadas, lo que respalda la necesidad de superar acciones ocasionales o improvisadas y avanzar hacia estrategias pedagógicas contextualizadas y sistemáticas (OECD, 2024).

En este sentido, el problema científico se relaciona con la necesidad de fortalecer la incorporación sistemática de la educación emocional en la práctica docente, considerando las dificultades de formación, planificación y aplicación pedagógica que pueden limitar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La pertinencia del estudio radica en que permite analizar la práctica educativa desde una perspectiva integral, reconociendo que el desarrollo emocional constituye una condición importante para construir ambientes de aprendizaje respetuosos, participativos e inclusivos. Por ello, las estrategias de educación emocional no se conciben como actividades aisladas, sino como recursos pedagógicos que pueden incorporarse a la planificación, la interacción docente-estudiante, la resolución de conflictos y las experiencias cotidianas de aprendizaje.

MÉTODOS Y MATERIALES

La investigación se desarrolló en una institución educativa de la ciudad de Cuenca, Ecuador, durante el período correspondiente a la experiencia de práctica preprofesional, y se centró en el análisis de la integración de la educación emocional desde la práctica docente en el sexto año de Educación General Básica. El estudio se orientó a comprender las prácticas pedagógicas, las interacciones entre docentes y estudiantes y las manifestaciones relacionadas con el reconocimiento, expresión, regulación emocional y empatía dentro del contexto áulico. La investigación asumió un paradigma interpretativo, debido a que permitió comprender los significados atribuidos por los actores educativos a sus experiencias, comportamientos e interacciones, considerando el contexto escolar como un elemento fundamental para la construcción de la realidad educativa. Este paradigma resultó pertinente porque el propósito no consistió en generalizar los resultados, sino en interpretar de manera contextualizada el fenómeno estudiado.

Se empleó un enfoque cualitativo, debido a que permitió realizar una aproximación profunda a las experiencias y dinámicas socioemocionales desarrolladas en el aula. Bajo este enfoque se analizaron las situaciones educativas desde una perspectiva contextualizada, atendiendo tanto a las acciones observables como a las percepciones y significados expresados por los participantes. En correspondencia con el enfoque seleccionado, se aplicó el método etnográfico, el cual permitió aproximarse al contexto natural donde se desarrollaron las prácticas educativas. Mediante este método se observaron las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, así como las manifestaciones explícitas e implícitas relacionadas con la educación emocional, lo que permitió reconocer patrones de comportamiento, dificultades, estrategias y vacíos en su aplicación pedagógica.

La población estudiada estuvo constituida por los actores educativos vinculados al sexto año de Educación General Básica, con especial atención a la docente responsable del grado y a los

estudiantes que participaron en las dinámicas observadas. La selección respondió a un muestreo intencional, debido a que se consideró el grupo en el que se había identificado directamente la problemática relacionada con la limitada integración de la educación emocional en la práctica docente. La unidad de análisis estuvo conformada por las prácticas pedagógicas y las interacciones desarrolladas en el aula, particularmente aquellas relacionadas con la gestión de emociones, la comunicación asertiva, la empatía, la autorregulación, la resolución de conflictos y el clima socioemocional.

Para la recolección de información se utilizaron tres técnicas principales: observación participante, entrevista semiestructurada y análisis documental. La observación participante permitió establecer un contacto directo con las situaciones desarrolladas en el aula y registrar acontecimientos relacionados con la práctica docente y las respuestas emocionales de los estudiantes. Como instrumento se empleó el diario de campo, en el cual se describieron las actividades, interacciones y situaciones relevantes observadas durante las jornadas de clase. Esta técnica permitió identificar dificultades relacionadas con el abordaje de la educación emocional y obtener información situada en el contexto real de aprendizaje.

La entrevista semiestructurada se aplicó a la docente encargada del sexto año de Educación General Básica. Para ello, se utilizó una guía conformada por 14 preguntas elaboradas a partir de las categorías teóricas de la investigación. La entrevista permitió conocer las percepciones de la docente respecto a la educación emocional, su incorporación en la práctica pedagógica, las dificultades encontradas y las estrategias empleadas para atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes. La estructura semiestructurada permitió mantener preguntas previamente establecidas y, al mismo tiempo, posibilitó que la participante ampliara sus respuestas y expresara sus experiencias con libertad.

Asimismo, se aplicó el análisis documental para examinar el tratamiento de la dimensión socioemocional en el currículo de Educación General Básica y en las planificaciones educativas. Esta técnica permitió identificar la presencia de objetivos y orientaciones relacionadas con la educación emocional, así como contrastar las disposiciones curriculares con las prácticas desarrolladas en el aula. El análisis permitió reconocer que, aunque determinados componentes emocionales aparecían contemplados en los documentos educativos, su incorporación en la práctica pedagógica se presentaba de manera inconsistente y, en algunos casos, superficial.

Los instrumentos empleados fueron sometidos a un proceso de validación dialógica, orientado a garantizar su pertinencia y coherencia con las categorías de análisis. Este procedimiento consideró dimensiones teóricas, metodológicas y empíricas, mediante el intercambio reflexivo entre los

investigadores y los participantes. La utilización conjunta de la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental permitió realizar una triangulación de la información, fortaleciendo la consistencia de los hallazgos y posibilitando una comprensión integral del fenómeno investigado.

Para el procesamiento de la información se empleó el análisis temático cualitativo. Inicialmente, los datos obtenidos mediante los diarios de campo, las guías de observación, la entrevista y el análisis documental fueron organizados y examinados de manera independiente. Posteriormente, se identificaron unidades de significado, patrones, coincidencias y divergencias relacionadas con las categorías de estudio. En el caso de la entrevista, las respuestas fueron transcritas, organizadas en una matriz y posteriormente comparadas para reconocer elementos recurrentes y criterios diferenciadores. El análisis permitió establecer relaciones entre las prácticas docentes observadas, las percepciones de la docente y las disposiciones curriculares vinculadas con la educación emocional.

Entre los principales hallazgos metodológicamente identificados se evidenció una limitada formación docente en educación emocional, así como la ausencia de estrategias planificadas de manera sistemática para desarrollar competencias socioemocionales en los estudiantes. También se observaron dificultades relacionadas con la gestión emocional docente y su repercusión en el clima del aula. En las situaciones observadas se registraron manifestaciones de frustración, enojo, ansiedad y dificultades para regular las emociones, especialmente frente a cambios en la dinámica escolar y situaciones de conflicto.

Finalmente, el análisis de la información permitió reconocer como categorías relevantes la educación emocional, la gestión de emociones, la empatía, la comunicación asertiva, las habilidades sociales, el bienestar emocional, la capacitación docente, el clima del aula, la frustración y la regulación emocional. Estas categorías permitieron interpretar la manera en que la práctica docente incidió en las experiencias emocionales de los estudiantes y evidenciaron la necesidad de fortalecer una intervención pedagógica intencional que incorporara la dimensión emocional como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se organizaron en cinco dimensiones derivadas de la información obtenida mediante los diarios de campo, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La triangulación permitió reconocer patrones relacionados con la gestión emocional docente, las respuestas socioemocionales de los estudiantes, el clima del aula, el acompañamiento familiar, las condiciones institucionales y la incorporación curricular de la educación emocional. La investigación

identificó tres categorías centrales —educación emocional, inteligencia emocional y educación socioemocional en el nivel medio de EGB—, a partir de las cuales se interpretaron los principales hallazgos.

Tabla 1. Principales retos identificados en la integración de la educación emocional

Dimensión analizada	Hallazgos principales	Evidencia identificada
Gestión emocional docente	Se observaron dificultades para regular las propias emociones y manejar situaciones conflictivas	Reacciones bruscas, gritos y respuestas poco asertivas ante determinadas conductas estudiantiles
Comunicación asertiva	Se identificaron limitaciones en la comunicación entre docentes y estudiantes	Interacciones caracterizadas por tensión, temor e incomodidad
Gestión emocional estudiantil	Se evidenciaron dificultades para reconocer y regular emociones	Manifestaciones de enojo, frustración, tristeza, ansiedad e incertidumbre
Espacios de expresión emocional	Se observó una limitada disponibilidad de espacios para expresar sentimientos	Los estudiantes presentaron dificultades para comunicar sus estados emocionales
Formación docente	Se identificó insuficiente preparación específica en educación emocional	La docente manifestó la necesidad de recibir mayor capacitación
Recursos institucionales	Se evidenció ausencia de personal especializado para acompañar situaciones socioemocionales	No se contó con psicólogos escolares durante situaciones complejas

Fuente: Ulloa y Vera (2025), a partir de diarios de campo, entrevista semiestructurada y análisis documental.

Los resultados mostraron que el principal reto para la integración de la educación emocional se relacionó con las dificultades de preparación y gestión emocional del profesorado. La observación participante permitió identificar situaciones en las que la respuesta docente frente a determinados comportamientos estudiantiles se produjo mediante expresiones de cansancio, enojo y llamados de atención poco asertivos. Esta situación generó un ambiente caracterizado por tensión, incomodidad y temor, lo cual permitió interpretar que la ausencia de competencias emocionales suficientemente desarrolladas en el docente podía limitar la creación de un clima favorable para el aprendizaje. Estos hallazgos coincidieron con la literatura revisada en el propio estudio, particularmente con López Puente et al. (2023), quienes plantearon que el docente debía gestionar sus propias emociones y, simultáneamente, enseñar al estudiante estrategias para regular las suyas.

De manera complementaria, los resultados evidenciaron que las dificultades no correspondieron exclusivamente al comportamiento del alumnado, sino que estuvieron relacionadas

con condiciones institucionales más amplias. La falta de capacitación específica, la ausencia de personal especializado y la limitada disponibilidad de recursos dificultaron la atención de situaciones como conflictos entre compañeros y bullying. La investigación también identificó que la docente reconocía la necesidad de fortalecer su preparación en educación emocional. Por tanto, el problema no podía interpretarse únicamente como una deficiencia individual del profesorado, sino como una situación que requería formación continua, acompañamiento institucional y recursos especializados.

Tabla 2. Influencia de las prácticas docentes en el desarrollo socioemocional y académico

Aspecto	Situación identificada	Consecuencia observada
Ausencia de docente titular	Los estudiantes permanecieron durante varios días sin docente estable	Inseguridad, cambios en la dinámica y dificultades de adaptación
Rotación de docentes	Se establecieron horarios con diferentes docentes durante la jornada	Frustración, falta de atención y dificultad para mantener rutinas
Relación docente-estudiante	Algunos estudiantes manifestaron temor ante determinados docentes	Disminución de la confianza y participación
Manejo de actividades	Se modificaron asignaturas y actividades previstas	Desinterés y resistencia para realizar tareas
Rendimiento académico	Se observaron dificultades para completar deberes y actividades	Afectación del desempeño académico
Clima socioemocional	Se registraron tristeza, enojo, ansiedad e incertidumbre	Ambiente menos favorable para el aprendizaje

Fuente: Ulloa y Vera (2025), a partir de los diarios de campo y el análisis de las situaciones observadas en sexto año de EGB.

La evidencia permitió establecer una relación entre la estabilidad de las prácticas docentes y las respuestas emocionales y académicas de los estudiantes. Durante el período observado, la ausencia de la docente titular produjo modificaciones en la organización escolar y obligó a establecer una rotación de profesores. En este contexto, los estudiantes manifestaron frustración, dificultades de atención, incumplimiento de tareas y temor frente a algunos docentes. También se observaron estados emocionales asociados con tristeza, enojo y ansiedad. Estos resultados fueron relevantes porque demostraron que la educación emocional no podía separarse de las condiciones concretas en las que se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis crítico mostró, además, que el rol docente trascendió la transmisión de contenidos académicos. La investigación sostuvo que el profesor actuó como referente para la regulación emocional y que su manera de responder ante los conflictos incidió en la dinámica grupal. En este sentido, los resultados coincidieron con Darder Vidal et al. (2014), quienes destacaron la importancia de que el docente desarrollara competencias emocionales para favorecer relaciones positivas con los

estudiantes. Sin embargo, el estudio también mostró una situación contradictoria: aunque teóricamente se reconoció la importancia del docente como modelo emocional, en la práctica observada persistieron respuestas poco empáticas y dificultades de autorregulación.

Tabla 3. Manifestaciones socioemocionales observadas en los estudiantes

Categoría	Manifestaciones observadas	Interpretación
Gestión emocional	Enojo, frustración, tristeza y ansiedad	Existieron dificultades para regular las respuestas emocionales
Empatía	Apoyo espontáneo entre compañeros	Se identificaron capacidades socioemocionales positivas
Adaptación	Los estudiantes lograron adaptarse progresivamente a cambios	Existió capacidad de respuesta ante situaciones adversas
Relaciones interpersonales	Conflictos y tensiones entre compañeros	Se requirió fortalecer comunicación y resolución de conflictos
Participación	En determinadas situaciones disminuyó la disposición para trabajar	Los cambios emocionales influyeron en la participación
Bienestar emocional	Se observaron estados de ánimo bajos	Las modificaciones de rutina afectaron la estabilidad emocional

Fuente: Ulloa y Vera (2025), a partir de la observación participante y los diarios de campo.

Uno de los aportes más significativos de los resultados consistió en mostrar que los estudiantes no presentaron únicamente dificultades, sino también capacidades socioemocionales que podían constituirse en puntos de partida para futuras intervenciones. Aunque se observaron respuestas de enojo, frustración, tristeza y ansiedad ante situaciones académicas o cambios de rutina, también se registraron manifestaciones espontáneas de empatía y solidaridad. En particular, ante la ausencia inesperada de la docente titular, algunos estudiantes colaboraron con los practicantes y participaron en la reorganización de las actividades. Este hallazgo permitió reconocer que las competencias socioemocionales no estuvieron ausentes, sino que se manifestaron de manera desigual y requerían ser fortalecidas mediante acciones pedagógicas intencionadas.

La comparación entre las manifestaciones emocionales positivas y negativas permitió realizar una lectura más crítica del fenómeno. Por una parte, existieron dificultades para gestionar emociones y resolver conflictos; por otra, se observaron conductas de empatía, solidaridad y participación que demostraron posibilidades de desarrollo. Esta coexistencia constituyó un aspecto relevante porque evitó interpretar al grupo únicamente desde sus carencias. La investigación permitió comprender que el desarrollo socioemocional podía potenciarse a partir de las capacidades ya existentes en los estudiantes. En consecuencia, las estrategias pedagógicas debían orientarse no solamente a corregir

conductas problemáticas, sino también a consolidar la empatía, la comunicación, la participación y la capacidad de adaptación.

Tabla 4. Integración de la educación emocional en el currículo y condiciones institucionales

Elemento analizado	Resultado identificado	Necesidad derivada
Currículo de EGB	El componente socioemocional apareció mencionado, pero sin una integración suficientemente clara	Vincularlo con estrategias pedagógicas concretas
Planificación docente	No se identificaron estrategias sistemáticas de educación emocional	Incorporar objetivos y actividades socioemocionales de manera intencionada
Capacitación docente	Se evidenció insuficiente formación específica	Desarrollar procesos permanentes de capacitación
Recursos especializados	Se observó ausencia de psicólogos escolares en situaciones complejas	Fortalecer equipos de apoyo institucional
Familia	Se evidenció escaso involucramiento de los padres en el contexto observado	Incrementar la participación familiar
Atención de conflictos	Se identificaron dificultades para responder ante bullying y conflictos	Implementar protocolos y estrategias de intervención socioemocional

Fuente: Ulloa y Vera (2025), a partir del análisis documental, entrevista y observación participante.

El análisis documental permitió identificar una diferencia entre la presencia conceptual de la dimensión socioemocional y su concreción en la práctica educativa. La investigación señaló que el currículo de Educación General Básica contemplaba el eje socioemocional, pero que este no aparecía integrado con suficiente claridad mediante estrategias concretas de educación emocional. Esta situación coincidió con la observación de que no existían estrategias planificadas sistemáticamente para promover competencias socioemocionales. Por tanto, se identificó una brecha entre lo establecido en el plano curricular y lo desarrollado cotidianamente en el aula.

Otro aspecto crítico correspondió al acompañamiento familiar e institucional. En el contexto estudiado no se observó una participación significativa de los padres de familia, aunque existieron algunas excepciones. Asimismo, la ausencia de profesionales especializados limitó la capacidad institucional para responder ante situaciones de bullying, ansiedad y conflictos interpersonales. Estos hallazgos ampliaron la comprensión del problema porque demostraron que la integración de la educación emocional no dependía exclusivamente de la voluntad del docente. Requería una acción articulada entre escuela, familia, personal especializado y políticas educativas. En este sentido, la

investigación planteó la necesidad de fortalecer la formación docente, crear espacios de expresión emocional y promover talleres dirigidos a las familias.

Tabla 5. Aportes, estrategias y áreas prioritarias para futuras investigaciones

Aporte identificado	Estrategia o proyección	Área que requiere mayor investigación
Reconocimiento del papel del docente	Formación en gestión emocional, empatía y comunicación asertiva	Evaluar programas de capacitación docente
Identificación de dificultades estudiantiles	Crear espacios seguros para expresar emociones	Determinar qué estrategias producen mejores resultados
Evidencia de capacidades de empatía	Potenciar actividades colaborativas y de apoyo entre pares	Analizar el desarrollo longitudinal de habilidades socioemocionales
Identificación de brechas curriculares	Articular el eje socioemocional con actividades concretas	Estudiar la implementación curricular en diferentes instituciones
Importancia de la familia	Realizar talleres y acciones de orientación familiar	Investigar modelos efectivos de participación familiar
Necesidad de apoyo institucional	Incorporar profesionales y recursos especializados	Analizar modelos institucionales de acompañamiento emocional

Fuente: Ulloa y Vera (2025), elaboración propia a partir de los resultados y recomendaciones del estudio.

Los resultados aportaron evidencia contextual sobre la manera en que la educación emocional se manifestó en la práctica docente de sexto año de EGB. El principal aporte consistió en mostrar que la integración de esta dimensión no podía reducirse a la inclusión de contenidos sobre emociones, sino que debía expresarse en las relaciones cotidianas, la gestión de conflictos, la planificación pedagógica y el clima del aula. La investigación también aportó una comprensión situada de las dificultades que enfrentó el profesorado, especialmente en materia de autorregulación, comunicación y resolución de situaciones conflictivas. De esta manera, los hallazgos respondieron al objetivo de comprender cómo se articuló la educación emocional en la práctica educativa del subnivel medio.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que la integración de la educación emocional en la práctica docente del sexto año de Educación General Básica constituyó un proceso todavía limitado y poco sistemático. Los hallazgos mostraron que, aunque la dimensión socioemocional estuvo reconocida dentro del ámbito educativo, su aplicación cotidiana dependió en gran medida de las capacidades, conocimientos y disposición del docente para gestionar las emociones propias y las de sus estudiantes. En este sentido, se identificó una relación directa entre la gestión emocional del profesorado y el clima del aula, debido a que las respuestas docentes frente a situaciones conflictivas

influyeron en la motivación, participación y bienestar de los estudiantes. La investigación evidenció, además, que las dificultades de autorregulación, comunicación asertiva y resolución de conflictos limitaron la construcción de ambientes educativos seguros y favorables para el aprendizaje.

Estos resultados coincidieron con los planteamientos desarrollados en el marco teórico del estudio, particularmente con la perspectiva que concibió al docente como un referente y modelo para el desarrollo emocional de los estudiantes. La literatura revisada sostuvo que el profesorado no solo debía transmitir conocimientos académicos, sino también favorecer el desarrollo de competencias como la empatía, la autorregulación y la resolución de conflictos. En consecuencia, la formación emocional del docente adquirió especial importancia, pues un profesor capaz de reconocer y gestionar sus propias emociones estaría en mejores condiciones para acompañar las experiencias emocionales de sus estudiantes. Sin embargo, los resultados también mostraron una contradicción entre este planteamiento teórico y la práctica observada, puesto que se identificaron dificultades docentes para responder de manera asertiva ante situaciones de tensión.

Otro aspecto relevante correspondió a las manifestaciones emocionales de los estudiantes. Se observaron situaciones de frustración, tristeza, ansiedad, enojo e incertidumbre, particularmente relacionadas con cambios en la rutina escolar, ausencia de la docente titular y rotación de profesores. Estas circunstancias también repercutieron en la atención, participación y cumplimiento de actividades académicas. No obstante, los resultados no mostraron únicamente dificultades, pues también se identificaron expresiones de empatía, solidaridad y adaptación entre los estudiantes. Esta situación permitió comprender que el grupo contaba con capacidades socioemocionales que podían fortalecerse mediante experiencias pedagógicas intencionadas. Por ello, la educación emocional no debía abordarse exclusivamente desde la corrección de conductas problemáticas, sino desde el reconocimiento y potenciación de las habilidades que los estudiantes ya manifestaban en sus relaciones cotidianas.

La discusión también permitió reconocer que las dificultades encontradas no dependieron exclusivamente del docente. La ausencia de personal especializado, la limitada capacitación en educación emocional y el escaso involucramiento familiar constituyeron factores que condicionaron las posibilidades de intervención. Asimismo, el análisis documental mostró que el componente socioemocional aparecía contemplado, pero no se encontraba articulado con suficiente claridad mediante estrategias concretas de educación emocional. Por tanto, se evidenció una brecha entre el reconocimiento de la importancia de la dimensión emocional y su implementación efectiva en el aula. Esta situación respaldó la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado y generar

mecanismos institucionales que faciliten la incorporación sistemática de estrategias socioemocionales en la planificación educativa.

En relación con el objetivo de comprender la integración de la educación emocional desde la práctica docente, los resultados permitieron establecer que dicha integración se produjo principalmente de manera ocasional y reactiva ante determinadas situaciones, en lugar de desarrollarse como un componente planificado y transversal del proceso educativo. La triangulación de la observación, entrevista y análisis documental permitió sostener que una integración efectiva requeriría considerar simultáneamente la preparación emocional del docente, las necesidades de los estudiantes, la participación de las familias y el respaldo institucional. En este sentido, la principal contribución del estudio radicó en mostrar que la educación emocional no debía ser entendida como un elemento complementario del currículo, sino como una dimensión vinculada con la convivencia, el bienestar, las relaciones interpersonales y las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje.

Finalmente, los hallazgos permitieron plantear que futuras investigaciones deberían profundizar en la aplicación y evaluación de estrategias concretas de educación emocional, especialmente aquellas dirigidas a fortalecer la autorregulación docente, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. También sería pertinente ampliar el estudio a diferentes instituciones y contextos educativos para contrastar las condiciones identificadas. De esta manera, la investigación aportó evidencia contextual sobre la importancia de avanzar desde el reconocimiento teórico de la educación emocional hacia una práctica pedagógica planificada, continua e institucionalmente respaldada.

CONCLUSIONES

La investigación permitió concluir que la integración de la educación emocional desde la práctica docente en el sexto año de Educación General Básica se desarrolló de manera limitada y poco sistemática. A partir de la observación participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental, se identificaron dificultades relacionadas con la gestión emocional docente, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la creación de espacios destinados a la expresión de las emociones. Asimismo, se evidenció que los estudiantes presentaron manifestaciones de frustración, tristeza, ansiedad, enojo e incertidumbre, especialmente frente a cambios en la dinámica escolar.

Se concluyó que el rol del docente resultó determinante en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, debido a que sus formas de actuar y responder ante situaciones conflictivas incidieron en el clima del aula, las relaciones interpersonales y la disposición hacia el aprendizaje. Aunque se identificaron dificultades en la gestión emocional, también se observaron manifestaciones de empatía, solidaridad y capacidad de adaptación entre los estudiantes, lo que demostró la existencia de habilidades socioemocionales que podían ser fortalecidas mediante experiencias pedagógicas intencionadas.

Como principal contribución, el estudio permitió comprender que la educación emocional no debía limitarse al tratamiento ocasional de conflictos o emociones, sino que requería incorporarse de manera transversal a la planificación y práctica pedagógica. La evidencia mostró una distancia entre el reconocimiento del componente socioemocional en el currículo y su aplicación mediante estrategias concretas en el aula. Por ello, se consideró necesario fortalecer la formación docente en educación emocional y generar condiciones institucionales que favorecieran su implementación sostenida.

Desde el punto de vista práctico, los hallazgos permitieron establecer la necesidad de promover procesos de capacitación docente orientados al desarrollo de la autorregulación, empatía, comunicación asertiva y resolución de conflictos; además de crear espacios seguros donde los estudiantes pudieran expresar sus emociones sin temor a ser juzgados. También se reconoció la importancia de fortalecer la participación de las familias y disponer de apoyo especializado dentro de las instituciones educativas. Estas acciones permitirían avanzar hacia ambientes de aprendizaje más respetuosos, participativos y favorables para el bienestar integral.

Finalmente, se planteó como línea futura de investigación el desarrollo de estudios que diseñaran y evaluaran programas específicos de educación emocional dirigidos a docentes y estudiantes de Educación General Básica. Sería pertinente ampliar la investigación hacia diferentes

instituciones educativas y contextos, incorporar la perspectiva de las familias y analizar longitudinalmente los cambios producidos en el clima escolar, las relaciones interpersonales, la regulación emocional y el rendimiento académico. De este modo, futuras investigaciones podrían aportar evidencia sobre estrategias concretas que permitan transformar la educación emocional de una dimensión reconocida en el discurso educativo a una práctica pedagógica sistemática, contextualizada y sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bassaletti-Contreras, R., & Arnau Sabatés, L. (2025). Intervenciones en competencias socioemocionales en la formación del profesorado: Una *scoping review*. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4101>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., & Brackett, M. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2023). Programas de intervención docente en competencias socioemocionales: Una revisión sistemática de la literatura. *Aula de Encuentro*, 25(2), 143–166. <https://doi.org/10.17561/ae.v25n2.7391>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1–22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Nanda, S. B., Satapathy, D., Panda, G., & Pradhan, D. K. (2025). Socio-emotional learning and competencies in 21st-century education: A systematic review of teacher and student perspectives. *Discover Education*, 4, 338. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00796-w>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>

- Pacheco, N. E., & Berrocal, P. F. (2015). The role of emotional intelligence in personal and social adjustment. *Psicología Conductual*, 23(3), 629–648.
- Reyes, M., et al. (2022). *Habilidades socioemocionales en los docentes: Educación desde la ética del cuidado de sí*.
- Sánchez Munilla, M., García Domingo, M. B., García Pérez, D., & Asensio Muñoz, I. I. (2026). Habilidades y competencias socioemocionales de los docentes: Una meta-revisión. *Revista Complutense de Educación*, 37(2), 333–359. <https://doi.org/10.5209/rced.100387>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2024). *Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy considerations*. UNESCO.
- UNICEF. (2021). *The state of the world's children 2021: On my mind—Promoting, protecting and caring for children's mental health*. UNICEF.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>

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.

