

Fortalecimiento de la conciencia emocional mediante estrategias socioeducativas en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica.

Strengthening emotional awareness through socio-educational strategies in seventh-grade students of Basic General Education

MSc. Martinez Chamba Nelly Maritza

Unidad Educativa Iv Centenario
nelly.martinezc@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0008-3023-9828>
Loja – Ecuador

MSc. Armijos Yanangomez Yackeline Maribel

Unidad Educativa Iv Centenario
yackelinearmijos@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-3849-4766>
Loja – Ecuador

MSc. Rojas Romero Vicenta Katerine

Unidad Educativa Iv Centenario
katerine.rojas@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-6944-8061>
Loja – Ecuador

MSc. Romero Paladines Jorge Rene

Unidad Educativa Iv Centenario
jorger.romero@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-5719-6152>
Loja – Ecuador

Formato de citación APA

Martinez, N., Armijos, Y., Rojas, V. & Romero, J. (2026). Fortalecimiento de la conciencia emocional mediante estrategias socioeducativas en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 1248 – 1267.

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.
ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 10-10-2026

Fecha de aceptación: 15-10-2026

Fecha de publicación: 31-12-2026



RESUMEN

La conciencia emocional constituye un componente fundamental del desarrollo integral de los estudiantes, debido a su relación con la capacidad para reconocer, comprender, expresar y gestionar los estados emocionales propios y de los demás. El presente estudio tuvo como objetivo fortalecer el desarrollo de la conciencia emocional en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica durante el período lectivo 2024-2025, mediante la implementación de un ambiente de aprendizaje fundamentado en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y adaptado al contexto educativo. Se empleó un enfoque mixto, con paradigma pragmatista y alcance descriptivo, mediante un diseño no experimental y de campo. La población participante estuvo conformada por 29 estudiantes de entre 11 y 12 años de edad y un docente del séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Daniel Muñoz, ubicada en Biblián, Ecuador. Para la recolección de información se empleó el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), complementado con revisión documental y una entrevista semiestructurada al docente. Los resultados iniciales evidenciaron dificultades significativas en el desarrollo de la conciencia emocional: el 90 % de los estudiantes presentó dificultades para reconocer sus propias emociones y el 97 % para reconocer las emociones de los demás. Asimismo, el TMMS-24 evidenció necesidades de mejora en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Ante esta situación, se implementó un ambiente de aprendizaje socioemocional mediante diez sesiones orientadas al reconocimiento, expresión, percepción y gestión de seis emociones básicas. Después de la intervención se observó un cambio conductual progresivo en el 75 % de los estudiantes, quienes mostraron avances en la expresión verbal y no verbal de sus emociones, el uso de vocabulario emocional y la identificación de los estados emocionales de sus pares. Se concluyó que la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas favoreció el desarrollo de manifestaciones asociadas con la conciencia emocional y constituyó una alternativa pertinente para fortalecer la educación socioemocional en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: conciencia emocional, educación emocional, competencias emocionales, ambiente de aprendizaje, TMMS-24.



ABSTRACT

Emotional awareness is a fundamental component of students' comprehensive development because it is related to their ability to recognize, understand, express, and manage their own emotional states and those of others. This study aimed to strengthen emotional awareness among seventh-grade students of General Basic Education during the 2024-2025 academic year through the implementation of a learning environment based on Bisquerra's emotional competency model and adapted to the educational context. A mixed-method approach was employed, guided by a pragmatist paradigm and descriptive scope, using a non-experimental and field-based design. The participants were 29 students between 11 and 12 years of age and one seventh-grade teacher from Daniel Muñoz Educational Unit in Biblián, Ecuador. Data were collected through the Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), documentary review, and a semi-structured interview with the teacher. Initial results revealed significant difficulties in emotional awareness: 90% of the students experienced difficulties recognizing their own emotions, while 97% had difficulties recognizing the emotions of others. The TMMS-24 also indicated the need for improvement in emotional attention, clarity, and repair. In response, a socioemotional learning environment was implemented through ten sessions focused on recognizing, expressing, perceiving, and managing six basic emotions. Following the intervention, progressive behavioral changes were observed in 75% of the students, particularly in verbal and nonverbal emotional expression, the use of emotional vocabulary, and the identification of peers' emotional states. It was concluded that contextualized pedagogical strategies favored the development of behaviors associated with emotional awareness and represented a relevant alternative for strengthening socioemotional education in the school context.

KEYWORDS: emotional awareness, emotional education, emotional competencies, learning environment, TMMS-24.



INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea reconoce que el desarrollo integral del estudiante no depende exclusivamente de la adquisición de conocimientos académicos, sino también de la capacidad para comprender, expresar y gestionar las experiencias emocionales que intervienen en la vida escolar. En este sentido, la educación socioemocional adquiere especial relevancia dentro de los procesos educativos, debido a que favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con el autoconocimiento, la convivencia, la empatía, la comunicación y la toma de decisiones. En Ecuador, esta perspectiva adquiere pertinencia a partir de la incorporación progresiva de las competencias socioemocionales en el currículo nacional, cuyo propósito es fortalecer una formación integral que responda a las necesidades personales, sociales y educativas del estudiantado (Ministerio de Educación, 2024). El currículo vigente incorpora la educación socioemocional como una de las áreas que contribuyen al bienestar, la autonomía y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

Dentro de este campo, la conciencia emocional constituye un componente fundamental, debido a que permite al estudiante reconocer sus propios estados emocionales, identificar sus causas, expresarlos mediante un lenguaje apropiado y reconocer las emociones presentes en otras personas. Desde la perspectiva de Bisquerra, retomada en la investigación analizada, la conciencia emocional constituye la base para el desarrollo progresivo de otras competencias, entre ellas la regulación emocional, la autonomía, las habilidades sociales y las capacidades relacionadas con el bienestar. Por tanto, su desarrollo durante la Educación General Básica resulta pertinente, especialmente en etapas en las que los estudiantes enfrentan transformaciones personales, sociales y académicas que requieren mayores recursos para comprender y comunicar aquello que sienten.

La literatura reciente evidencia que las dificultades relacionadas con las competencias emocionales continúan presentes en población escolar. En Ecuador, Álvarez-Silva y Lániz-Vargas (2024), mediante la aplicación del TMMS-24 a estudiantes de 9 a 11 años, identifican niveles que requieren mejora en atención, claridad y reparación emocional, situación que evidencia la necesidad de desarrollar acciones educativas orientadas al fortalecimiento de estas dimensiones. De manera similar, Gutiérrez-Rocha y Guagchinga-Chicaiza (2023) encuentran niveles medios de inteligencia emocional en estudiantes de 11 a 14 años y una asociación positiva moderada entre esta variable y el aprendizaje autorregulado, planteando la necesidad de integrar programas de educación emocional dentro de las estrategias pedagógicas. Estos hallazgos permiten comprender que las competencias emocionales no constituyen un elemento aislado del aprendizaje, sino que se relacionan con procesos de autorregulación y participación educativa.

En el ámbito internacional también se observa la necesidad de fortalecer sistemáticamente las competencias socioemocionales. Godoy-Rojas y Sánchez-Moreno (2021), al estudiar estudiantes de primaria de 10 a 12 años en Chile mediante el TMMS-24, encuentran diferencias en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional, destacando la importancia de capacitar a los actores educativos para promover el desarrollo socioemocional. Asimismo, investigaciones recientes muestran que el aprendizaje socioemocional mantiene una relación relevante con los resultados educativos. Atkins et al. (2023) analizan las competencias socioemocionales y su relación con los resultados académicos y las experiencias de socialización escolar, resaltando la importancia de fortalecer las relaciones y la conexión del estudiante con su comunidad educativa.

En el contexto ecuatoriano, esta problemática adquiere particular importancia debido a que la incorporación curricular de las competencias socioemocionales exige que estas sean abordadas de manera intencional y contextualizada dentro de las experiencias de aprendizaje. El Ministerio de Educación establece que la educación socioemocional forma parte de las inserciones curriculares orientadas a responder a las necesidades actuales del estudiantado y a fortalecer competencias para la vida. En consecuencia, el desarrollo de la conciencia emocional no debe limitarse a actividades ocasionales, sino integrarse en las dinámicas pedagógicas mediante estrategias que permitan al estudiante identificar, nombrar, expresar y comprender sus emociones en situaciones reales de interacción.

La necesidad de intervenir pedagógicamente se hace más evidente en el contexto específico de la investigación. La tesis analizada identifica, en un grupo de 29 estudiantes de séptimo año de Educación General Básica, dificultades para reconocer las propias emociones y las de los demás, acompañadas de un vocabulario emocional limitado y situaciones que afectan la convivencia y el trabajo colaborativo. De manera particular, se reporta que el 90 % presenta dificultades para reconocer sus emociones y el 97 % evidencia problemas para reconocer las emociones de otras personas. Estas condiciones se relacionan con dificultades para expresar estados emocionales, resolver conflictos de manera constructiva y participar adecuadamente en dinámicas grupales. La investigación también identifica limitaciones asociadas con la disponibilidad de recursos didácticos y la formación docente específica para trabajar la educación emocional.

Frente a esta situación, las estrategias pedagógicas adquieren un papel relevante para generar experiencias que permitan al estudiante aprender sobre sus emociones desde la participación activa. La evidencia revisada en la tesis señala que las actividades lúdicas pueden constituir recursos apropiados para favorecer el conocimiento de sí mismo y de los demás, desarrollar habilidades

lingüísticas, fortalecer la empatía y promover la cooperación. Esta orientación coincide con estudios recientes desarrollados en el contexto ecuatoriano. Chunchi Orellana y Ordóñez Vásquez (2024), por ejemplo, encuentran deficiencias en la conciencia emocional de estudiantes y destacan la necesidad de capacitar al profesorado y aplicar programas sistemáticos de educación socioemocional. De igual manera, una investigación desarrollada con estudiantes de séptimo grado en Ecuador plantea actividades didácticas como alternativa para fortalecer la educación emocional y favorecer habilidades sociales, relaciones interpersonales y bienestar estudiantil.

La pertinencia de fortalecer esta competencia también se sustenta en la evidencia sobre los efectos educativos de las intervenciones socioemocionales. Una revisión metaanalítica reciente que analiza programas de aprendizaje social y emocional en estudiantes de educación primaria y secundaria encuentra efectos positivos sobre el rendimiento académico, además de beneficios diferenciados según el nivel educativo y las áreas de aprendizaje. Por ello, abordar la conciencia emocional desde el aula representa una oportunidad para complementar el desarrollo cognitivo con procesos de autoconocimiento, interacción social y autorregulación que favorezcan una experiencia educativa más integral.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación se sustenta en una perspectiva constructivista, en la que el estudiante ocupa un papel activo en la construcción de sus aprendizajes y el docente actúa como mediador de experiencias vinculadas con situaciones significativas de su contexto. La tesis analizada relaciona esta perspectiva con actividades basadas en experiencias reales y situaciones del entorno, orientadas a promover la reflexión sobre las emociones. Esta orientación resulta especialmente pertinente para séptimo año de Educación General Básica, debido a que permite superar una enseñanza exclusivamente conceptual de las emociones y favorecer procesos de aprendizaje en los que los estudiantes puedan reconocerlas y expresarlas mediante situaciones cercanas a su realidad.

En consecuencia, el desarrollo de la conciencia emocional constituye una problemática educativa pertinente que requiere respuestas pedagógicas contextualizadas, sistemáticas y acordes con las características de los estudiantes. La evidencia revisada muestra dificultades en el reconocimiento, comprensión y expresión emocional en población escolar, mientras que las políticas educativas ecuatorianas demandan una mayor incorporación de las competencias socioemocionales en los procesos formativos. En este marco, el presente estudio adquiere relevancia al abordar una necesidad concreta del séptimo año de Educación General Básica y proponer el fortalecimiento de la

conciencia emocional mediante experiencias pedagógicas que favorezcan el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, la expresión emocional y la convivencia escolar.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se desarrolló durante el año lectivo 2024-2025 en la Unidad Educativa Daniel Muñoz, ubicada en el cantón Biblián, provincia del Cañar, Ecuador, específicamente con estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. El estudio se orientó al desarrollo de la conciencia emocional mediante la implementación de un ambiente de aprendizaje fundamentado en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y contextualizado a las características del grupo estudiado. La investigación se realizó en el escenario educativo habitual de los participantes, sin trasladar el fenómeno a un contexto experimental controlado.

Se empleó un enfoque mixto, debido a que se recopilaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral de la problemática estudiada. El paradigma que orientó el proceso investigativo fue el pragmatista, mientras que el alcance se caracterizó como exploratorio y descriptivo. El componente exploratorio permitió aproximarse al fenómeno de la conciencia emocional en el contexto específico de la institución educativa, mientras que el componente descriptivo permitió caracterizar las condiciones emocionales identificadas en los estudiantes. Asimismo, se desarrolló una investigación no experimental y de campo, debido a que la información se obtuvo directamente del contexto educativo y no se manipularon inicialmente las variables estudiadas.

La población participante estuvo constituida por 29 estudiantes de séptimo año de Educación General Básica, de los cuales 17 fueron mujeres y 12 hombres, con edades comprendidas entre 11 y 12 años. Además, participó un docente responsable del mismo nivel educativo. La selección correspondió al grupo de estudiantes que conformó séptimo año durante el período lectivo 2024-2025, por lo que se trabajó con la totalidad del grupo disponible en el contexto seleccionado.

La variable central de estudio fue la conciencia emocional, considerada desde la perspectiva de las competencias emocionales de Bisquerra. Para su análisis se consideraron aspectos relacionados con el reconocimiento y comprensión de las propias emociones, la identificación de los estados emocionales de otras personas y la percepción del ambiente emocional del entorno. De manera complementaria, el diagnóstico contempló las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, evaluadas mediante el instrumento TMMS-24.

Para la recolección de información se emplearon tres técnicas principales: revisión documental, cuestionario y entrevista. La revisión documental permitió fundamentar teórica y conceptualmente la investigación y orientar el diseño de la propuesta de intervención. El cuestionario permitió obtener información cuantificable relacionada con las dimensiones emocionales estudiadas, mientras que la entrevista posibilitó recopilar información cualitativa sobre la percepción del docente respecto al desarrollo de las actividades y los cambios observados en los estudiantes.

Como instrumento cuantitativo se utilizó el Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), conformado por 24 ítems distribuidos en tres dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Cada dimensión estuvo integrada por ocho ítems, valorados mediante una escala tipo Likert de cinco opciones, en la que 1 correspondió a “nada de acuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”. La interpretación de los resultados se efectuó mediante los baremos establecidos para hombres y mujeres, permitiendo identificar los niveles de atención, comprensión y regulación emocional de los participantes.

Para complementar la información cuantitativa se aplicó una guía de entrevista semiestructurada al docente de séptimo año. Las preguntas se organizaron de acuerdo con los objetivos de la investigación y se caracterizaron por su flexibilidad, lo que permitió profundizar en las percepciones del docente sobre las actividades implementadas y los cambios observados en los estudiantes después de la intervención.

El procedimiento investigativo se desarrolló en varias etapas. Inicialmente, se realizó la revisión documental y se efectuó el diagnóstico de la situación emocional del grupo mediante la aplicación del TMMS-24. Los datos obtenidos fueron organizados en una matriz de Excel y posteriormente procesados estadísticamente de acuerdo con los baremos correspondientes al instrumento. Los resultados del diagnóstico permitieron determinar las necesidades relacionadas con las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional, constituyéndose en la base para el diseño del ambiente de aprendizaje.

Posteriormente, se diseñó e implementó un ambiente de aprendizaje socioemocional sustentado en el modelo pentagonal de Bisquerra. La propuesta se orientó al reconocimiento, expresión, percepción y gestión de seis emociones básicas: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco. Las actividades fueron desarrolladas mediante estrategias contextualizadas y de carácter participativo, procurando que los estudiantes relacionaran las experiencias emocionales con situaciones de su vida cotidiana y con las interacciones producidas dentro del aula. El objetivo de la

intervención consistió en favorecer procesos de identificación y expresión emocional, ampliar el vocabulario relacionado con las emociones y mejorar la percepción de los estados emocionales propios y de los demás. La propuesta fue aplicada mediante un pilotaje de diez sesiones. Durante su desarrollo se realizó un seguimiento de las conductas manifestadas por los estudiantes, particularmente aquellas relacionadas con el reconocimiento de las emociones, su expresión verbal y no verbal, el empleo de palabras específicas para describir los estados emocionales, la percepción de las emociones de los compañeros, la relación entre emociones y acciones y la identificación del ambiente emocional del entorno. Finalmente, se aplicó una entrevista al docente para complementar la valoración cualitativa de los resultados obtenidos.

En cuanto a las consideraciones éticas, se gestionó previamente la autorización de la institución educativa y se coordinó con el docente responsable el desarrollo del proceso investigativo. Asimismo, se solicitó a los padres o representantes legales el consentimiento informado para la participación de los estudiantes. El procedimiento se desarrolló respetando los principios éticos y legales aplicables a la investigación educativa y la protección de los datos personales.

Los principales hallazgos metodológicamente obtenidos durante el proceso evidenciaron inicialmente dificultades significativas en el desarrollo de la conciencia emocional. El diagnóstico identificó que el 90 % de los estudiantes presentaba dificultades para reconocer sus propias emociones y que el 97 % mostraba problemas para reconocer las emociones de los demás, además de evidenciarse un vocabulario emocional limitado. Los resultados del TMMS-24 señalaron la necesidad de mejorar las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional.

Después de la aplicación de las diez sesiones del ambiente de aprendizaje se observó un cambio conductual progresivo en el 75 % de los estudiantes. Durante las actividades, los participantes lograron reconocer y expresar sus emociones mediante recursos verbales y no verbales, utilizaron palabras más específicas para describir sus estados emocionales, identificaron estados emocionales en sus compañeros, relacionaron las emociones con determinadas acciones y reconocieron aspectos del ambiente emocional presente en su entorno. Estos cambios fueron considerados indicadores del desarrollo de la conciencia emocional alcanzado mediante la intervención educativa.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos permitieron identificar inicialmente una situación caracterizada por dificultades importantes en el desarrollo de la conciencia emocional de los estudiantes de séptimo año

de Educación General Básica. El diagnóstico se realizó mediante el TMMS-24 y permitió analizar las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional, mientras que la observación del comportamiento y la información complementaria permitieron valorar manifestaciones relacionadas con el reconocimiento y expresión de las emociones. En términos generales, los hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer las competencias emocionales del grupo, situación que justificó la implementación de un ambiente de aprendizaje fundamentado en el modelo de Bisquerra.

Tabla 1. Diagnóstico inicial de la conciencia emocional de los estudiantes

Indicador identificado	Resultado
Estudiantes con dificultad para reconocer sus propias emociones	90 %
Estudiantes con dificultad para reconocer las emociones de los demás	97 %
Vocabulario emocional	Limitado
Dimensión atención emocional	Requiere mejora
Dimensión claridad emocional	Requiere mejora
Dimensión reparación emocional	Requiere mejora
Participantes	29 estudiantes
Edad	11-12 años

Fuente: Otavalo (2025), a partir de los resultados del estudio.

El diagnóstico mostró que la problemática no se limitó a una dimensión específica de la inteligencia emocional, sino que se manifestó de manera transversal. El 90 % de los estudiantes presentó dificultades para reconocer sus propias emociones y el 97 % tuvo problemas para identificar las emociones de los demás, acompañado de un vocabulario emocional limitado. Esta situación permitió establecer una relación entre la dificultad para identificar los estados emocionales y la necesidad de fortalecer procesos de reconocimiento, expresión y comprensión emocional. Los resultados del TMMS-24 confirmaron esta tendencia al evidenciar necesidades de mejora en atención, claridad y reparación emocional.

Estos resultados coincidieron parcialmente con estudios desarrollados en el contexto ecuatoriano. Sánchez-Cruz et al. (2021) identificaron necesidades de mejora en claridad y reparación emocional en escolares de Huambaló, mientras que Gutiérrez-Rocha y Guagchinga-Chicaiza (2023) encontraron niveles bajos en atención, claridad y reparación en determinados grupos de estudiantes. Sin embargo, el porcentaje elevado de dificultades identificado en el presente estudio evidenció una situación particularmente marcada en el grupo analizado. Esta diferencia puede relacionarse con las características del contexto escolar, la edad de los participantes y las condiciones particulares del grupo, por lo que los resultados no deben generalizarse a toda la población escolar ecuatoriana.

Tabla 2. Resultados de la dimensión atención emocional

Nivel de atención	Hombres	Mujeres	Total
-------------------	---------	---------	-------

Presta poca atención	10 (34,5 %)	14 (48,3 %)	24 (82,8 %)
Atención adecuada	2 (6,9 %)	3 (10,3 %)	5 (17,2 %)
Presta demasiada atención	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Total	12 (41,4 %)	17 (58,6 %)	29 (100 %)

Fuente: Otavalo (2025), resultados del TMMS-24.

La dimensión de atención emocional constituyó uno de los principales ámbitos de dificultad. Los resultados mostraron que 24 de los 29 estudiantes, equivalentes al 82,8 %, se ubicaron en la categoría de poca atención emocional, mientras que únicamente cinco estudiantes alcanzaron una atención considerada adecuada. No se identificaron participantes que prestaran demasiada atención a sus emociones. Además, la proporción de estudiantes que requirió mejorar fue mayor entre las mujeres, con 48,3 %, frente al 34,5 % registrado en los hombres. Estos resultados evidenciaron que la principal dificultad no estuvo relacionada con una atención excesiva, sino con una baja capacidad para prestar suficiente atención a los estados emocionales.

Este resultado presentó una diferencia importante respecto a investigaciones anteriores. La tesis señala que Taramuel-Villacreces y Zapata-Achi (2017) encontraron porcentajes considerablemente superiores de atención adecuada y demasiada atención, tanto en hombres como en mujeres. Aunque dicho estudio corresponde a un período anterior al rango temporal priorizado, la comparación permite observar que los resultados no son homogéneos entre poblaciones. Desde una perspectiva educativa, la baja atención emocional encontrada refuerza la necesidad de incorporar actividades de identificación, etiquetado y diálogo sobre las emociones. González y Parra-Bolaños (2024) señalan precisamente que la atención emocional favorece el autoconocimiento y contribuye al equilibrio emocional y a la adaptación del individuo.

Tabla 3. Resultados de la dimensión claridad emocional

Nivel de claridad	Hombres	Mujeres	Total
Debe mejorar su claridad	12 (41,4 %)	15 (51,7 %)	27 (93,1 %)
Claridad adecuada	0 (0 %)	2 (6,9 %)	2 (6,9 %)
Claridad excelente	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Total	12 (41,4 %)	17 (58,6 %)	29 (100 %)

Fuente: Otavalo (2025), resultados del TMMS-24.

La claridad emocional presentó el resultado más crítico de las tres dimensiones evaluadas. Un total de 27 estudiantes, correspondiente al 93,1 % de la muestra, requirió mejorar su claridad emocional; únicamente dos estudiantes, ambos pertenecientes al grupo femenino, alcanzaron una valoración adecuada. No se registraron estudiantes con claridad emocional excelente. Este hallazgo

indicó que la mayoría de los participantes presentaba dificultades para comprender con precisión sus estados emocionales, lo cual constituye una limitación relevante para interpretar las causas de aquello que sienten y responder de manera consciente ante diferentes situaciones escolares.

La importancia de este resultado se relacionó con los planteamientos de Bueno-Cuadra et al. (2023), quienes vincularon la claridad emocional con la identificación de los estados emocionales, el adecuado relacionamiento social, la autoconfianza y la asertividad. En este sentido, el predominio de estudiantes que necesitó mejorar esta dimensión permitió interpretar que la problemática no se reducía a “sentir” emociones, sino a comprender qué emoción se experimentaba, qué situación la provocaba y cómo podía expresarse. Por ello, la intervención mediante actividades de reconocimiento, representación, diálogo y reflexión emocional resultó pertinente para responder directamente a la necesidad detectada.

Tabla 4. Resultados de la dimensión reparación emocional

Nivel de reparación	Hombres	Mujeres	Total
Debe mejorar su reparación	12 (41,4 %)	14 (48,3 %)	26 (89,7 %)
Reparación adecuada	0 (0 %)	3 (10,3 %)	3 (10,3 %)
Reparación excelente	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Total	12 (41,4 %)	17 (58,6 %)	29 (100 %)

Fuente: Otavalo (2025), resultados del TMMS-24.

La reparación emocional también presentó un nivel de dificultad elevado. De los 29 participantes, 26 estudiantes, equivalentes al 89,7 %, requirieron mejorar esta dimensión, mientras que solamente tres estudiantes, todos del grupo femenino, alcanzaron una reparación adecuada. No se identificó ningún estudiante con un nivel excelente. Estos datos evidenciaron que, además de presentar dificultades para reconocer y comprender sus emociones, la mayoría del grupo necesitaba fortalecer su capacidad para regular sus estados emocionales de manera apropiada.

Este hallazgo coincidió con los resultados reportados por Sánchez-Cruz et al. (2021), quienes también identificaron necesidades de mejora en reparación emocional en escolares ecuatorianos. Sin embargo, nuevamente se observaron diferencias respecto de investigaciones con otros grupos poblacionales. La tesis señala que Taramuel-Villacreces y Zapata-Achi (2017) encontraron niveles adecuados y excelentes de reparación en una proporción considerablemente mayor de participantes. Esta divergencia permite considerar que la reparación emocional está condicionada por las características evolutivas y contextuales de los participantes. Villena-Barrera y Vargas-Espín (2023) la consideran un factor protector frente a desajustes emocionales y sociales, por lo que su fortalecimiento resulta especialmente relevante durante la etapa escolar.

Tabla 5. Síntesis comparativa de los principales hallazgos y aportes de la intervención

Estudio o resultado	Población/contexto	Hallazgo principal	Aporte para el presente estudio
Godoy-Rojas y Sánchez-Moreno (2021)	Primaria, Chile, 10-12 años	51,6 % presentó un nivel apropiado de inteligencia emocional	Evidenció la importancia de fortalecer las competencias emocionales desde primaria
Sánchez-Cruz et al. (2021)	Escolares, Huambaló, Ecuador	Necesidad de mejorar claridad y reparación emocional	Respaldó la existencia de dificultades emocionales en escolares ecuatorianos
Gutiérrez-Rocha y Guagchinga-Chicaiza (2023)	Estudiantes, Latacunga, Ecuador	Nivel medio de inteligencia emocional y relación positiva con aprendizaje autorregulado	Reforzó la relación entre competencias emocionales y procesos educativos
Ureña-Aguirre (2020)	Adolescentes, Cuenca, Ecuador	Predominio de niveles medios en atención, claridad y reparación	Evidenció diferencias según población y contexto
Presente estudio	29 estudiantes, séptimo EGB, Biblián	75 % mostró cambios conductuales progresivos después de 10 sesiones	Mostró el potencial de un ambiente de aprendizaje socioemocional contextualizado

Fuente: Elaboración propia a partir de Godoy-Rojas y Sánchez-Moreno (2021), Sánchez-Cruz et al. (2021), Gutiérrez-Rocha y Guagchinga-Chicaiza (2023), Ureña-Aguirre (2020) y resultados del presente estudio.

La comparación permitió identificar una tendencia común: las dificultades relacionadas con la atención, claridad y reparación emocional aparecen en diferentes contextos educativos, aunque su magnitud varía según la población estudiada. Godoy-Rojas y Sánchez-Moreno (2021), en estudiantes de primaria de Chile, encontraron que el 51,6 % presentó un nivel apropiado de inteligencia emocional, mientras que Sánchez-Cruz et al. (2021) y Gutiérrez-Rocha y Guagchinga-Chicaiza (2023) identificaron necesidades de mejora en diferentes dimensiones en estudiantes ecuatorianos. Estas diferencias evidencian que no resulta adecuado asumir un comportamiento uniforme de las competencias emocionales y que las intervenciones requieren considerar edad, contexto, características socioculturales y necesidades particulares de cada grupo.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio permitieron evidenciar que la conciencia emocional constituyó una necesidad relevante en los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica durante el período lectivo 2024-2025. El diagnóstico inicial mostró que el 90 % de los estudiantes presentó dificultades para reconocer sus propias emociones, mientras que el 97 % manifestó dificultades para reconocer las emociones de los demás, acompañado de un vocabulario emocional limitado. Estos resultados permitieron identificar que las dificultades no se concentraron

exclusivamente en la expresión emocional, sino que abarcaron procesos relacionados con la identificación, comprensión y regulación de los estados emocionales. En este sentido, los hallazgos respaldaron la pertinencia de implementar una intervención pedagógica orientada al desarrollo de la conciencia emocional desde una perspectiva integral.

Los resultados del TMMS-24 reforzaron esta problemática al evidenciar necesidades de mejora en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional. Particularmente, la atención emocional presentó una situación desfavorable, debido a que el 82,8 % de los estudiantes se ubicó en el nivel de poca atención. Esta condición permitió interpretar que la mayoría de los participantes presentaba dificultades para prestar atención suficiente a sus propios estados emocionales y reconocerlos oportunamente. El resultado adquirió relevancia debido a que la atención constituye un componente necesario para avanzar hacia procesos posteriores de comprensión y regulación. González y Parra-Bolaños (2024) sostienen que la atención de las emociones favorece el autoconocimiento y contribuye al equilibrio emocional y a la capacidad de adaptación.

La dimensión de claridad emocional presentó una situación todavía más crítica. El 93,1 % de los estudiantes requirió mejorar esta capacidad y solamente el 6,9 % alcanzó un nivel adecuado, sin registrarse participantes en el nivel de claridad excelente. Este hallazgo evidenció que los estudiantes no solamente tenían dificultades para prestar atención a sus emociones, sino también para comprenderlas e identificar con precisión aquello que experimentaban. Esta situación resultó significativa desde la perspectiva educativa, debido a que la claridad emocional permite interpretar los estados afectivos y relacionarlos con determinadas situaciones, pensamientos y comportamientos. En concordancia, Bueno-Cuadra et al. (2023) relacionan la claridad emocional con la identificación de los estados emocionales, el relacionamiento social, la autoconfianza y la asertividad.

De manera semejante, la reparación emocional mostró una necesidad importante de intervención, debido a que el 89,7 % de los participantes requirió mejorar esta dimensión y únicamente el 10,3 % alcanzó una reparación adecuada. Estos resultados evidenciaron que las dificultades emocionales del grupo se extendieron desde el reconocimiento hasta la regulación de las emociones. Por consiguiente, el problema identificado no debía abordarse únicamente mediante actividades destinadas a nombrar emociones, sino mediante experiencias que permitieran comprenderlas y desarrollar recursos para responder ante ellas de manera adecuada. Esta interpretación coincidió con Villena-Barrera y Vargas-Espín (2023), quienes consideraron la reparación emocional como un factor protector frente a determinados desajustes emocionales y sociales, favoreciendo la adaptación del estudiante ante nuevas situaciones.

Al comparar estos resultados con investigaciones precedentes se encontraron coincidencias y diferencias relevantes. Godoy-Rojas y Sánchez-Moreno (2021), en estudiantes de educación primaria de Chile, identificaron que el 51,6 % presentó un nivel apropiado de inteligencia emocional, con resultados favorables particularmente en claridad y reparación emocional. En contraste, el grupo analizado en el presente estudio presentó niveles considerablemente más bajos en las tres dimensiones evaluadas. Esta diferencia permitió considerar que el desarrollo de las competencias emocionales no se comportó de manera homogénea entre los diferentes grupos escolares y que factores como la edad, el contexto educativo, las características socioculturales y las experiencias previas pueden influir en su desarrollo.

En el contexto ecuatoriano también se encontraron coincidencias con los resultados obtenidos. Sánchez-Cruz et al. (2021) identificaron necesidades de mejora en claridad y reparación emocional en escolares de Huambaló, mientras que Gutiérrez-Rocha y Guagchinga-Chicaiza (2023) reportaron dificultades en atención, claridad y reparación emocional en estudiantes de Latacunga, además de encontrar una asociación positiva moderada entre inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado. Estos antecedentes permitieron interpretar que las dificultades emocionales identificadas en el presente estudio no constituyeron un fenómeno aislado, sino que guardaron correspondencia con una problemática observada en otros contextos educativos ecuatorianos. Sin embargo, la elevada proporción de estudiantes que requirió mejorar las tres dimensiones evidenció la necesidad de diseñar respuestas pedagógicas ajustadas a las características particulares de cada grupo.

Un aspecto particularmente relevante correspondió a la implementación del ambiente de aprendizaje socioemocional. A partir del diagnóstico realizado, se diseñó una propuesta sustentada en el modelo de Bisquerra, orientada al reconocimiento, expresión, percepción y gestión de seis emociones básicas. La intervención se desarrolló mediante diez sesiones y utilizó actividades participativas, lúdicas, expresivas y contextualizadas. Después de su aplicación se observó un cambio conductual progresivo en el 75 % de los estudiantes, quienes lograron reconocer y expresar sus emociones de manera verbal y no verbal, emplear palabras más específicas para describirlas, percibir los estados emocionales de sus pares y relacionar las emociones con determinadas acciones.

Este resultado constituyó uno de los principales aportes del estudio, debido a que permitió establecer una relación entre la necesidad identificada en el diagnóstico y la respuesta pedagógica implementada. La evolución observada durante las sesiones indicó que las experiencias concretas y participativas favorecieron la exteriorización de los estados emocionales y el desarrollo progresivo del vocabulario emocional. Además, el empleo de elementos culturales del contexto, como la

representación del Monolito Cañari, permitió vincular el aprendizaje emocional con referentes cercanos a los estudiantes. La propuesta, por tanto, no se limitó a transmitir contenidos relacionados con las emociones, sino que generó oportunidades para que los estudiantes interactuaran, reflexionaran y expresaran sus experiencias emocionales dentro de situaciones significativas.

No obstante, los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. La investigación se desarrolló con un grupo específico de 29 estudiantes, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse directamente a otras instituciones o poblaciones. Asimismo, la aplicación correspondió a un pilotaje de diez sesiones y el resultado del 75 % se fundamentó principalmente en cambios conductuales observados durante las actividades. La ausencia de un grupo de comparación limita la posibilidad de atribuir de manera definitiva los cambios exclusivamente a la intervención. En consecuencia, futuras investigaciones podrían ampliar la cantidad de participantes, incorporar diseños cuasiexperimentales, aplicar mediciones antes y después de la intervención y realizar seguimientos posteriores para determinar la permanencia de los aprendizajes emocionales.

Desde una perspectiva crítica, los resultados permitieron responder al objetivo de fortalecer el desarrollo de la conciencia emocional mediante estrategias pedagógicas contextualizadas. La principal contribución radicó en demostrar la pertinencia de articular el diagnóstico de las necesidades emocionales con una propuesta educativa concreta, participativa y adaptada al contexto. Sin embargo, el desarrollo de esta competencia requiere continuidad y no debería limitarse a intervenciones puntuales. La propia investigación plantea la necesidad de reforzar el trabajo en el aula mediante el diálogo y otras acciones didácticas, así como integrar el aprendizaje emocional en diferentes asignaturas y considerar la diversidad cultural y las necesidades educativas específicas.

En definitiva, la evidencia obtenida mostró que la conciencia emocional constituye un componente relevante del desarrollo integral de los estudiantes y que su fortalecimiento requiere experiencias educativas sistemáticas. Las dificultades iniciales en atención, claridad y reparación emocional contrastaron con los cambios conductuales observados después de la intervención, lo que respaldó el valor pedagógico de un ambiente de aprendizaje socioemocional contextualizado. Por ello, el estudio aporta evidencia situada sobre la necesidad de incorporar la educación emocional como parte permanente de la práctica educativa, favoreciendo no solo el reconocimiento y regulación de las emociones, sino también mejores condiciones para la convivencia, la interacción entre pares y el desarrollo integral del estudiante.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permitieron concluir que el desarrollo de la conciencia emocional constituyó una necesidad relevante en los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica durante el período lectivo 2024-2025. El diagnóstico inicial evidenció dificultades significativas en el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, debido a que el 90 % de los estudiantes presentó dificultades para reconocer sus propias emociones y el 97 % manifestó problemas para identificar las emociones de los demás. A ello se sumó un vocabulario emocional limitado, situación que permitió reconocer la necesidad de fortalecer procesos de identificación, comprensión, expresión y regulación emocional.

Se concluyó que las principales dificultades se concentraron en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional evaluadas mediante el TMMS-24. La atención emocional presentó un 82,8 % de estudiantes con necesidad de mejora; la claridad emocional alcanzó un 93,1 %; y la reparación emocional registró un 89,7 %. Estos resultados demostraron que las dificultades no se limitaron al reconocimiento de las emociones, sino que también involucraron su comprensión y regulación. En consecuencia, el desarrollo de la conciencia emocional requirió un abordaje integral que considerara las diferentes dimensiones relacionadas con la experiencia emocional de los estudiantes. La implementación del ambiente de aprendizaje socioemocional, sustentado en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra, constituyó una respuesta pertinente a las necesidades identificadas. La propuesta se orientó al reconocimiento, expresión, percepción y gestión de seis emociones básicas mediante actividades participativas, lúdicas y contextualizadas. Después de diez sesiones de aplicación piloto se observó un cambio conductual progresivo en el 75 % de los estudiantes, quienes lograron reconocer y expresar sus emociones verbal y no verbalmente, utilizar palabras más específicas para describirlas, identificar los estados emocionales de sus compañeros y relacionar las emociones con determinadas acciones.

Desde una perspectiva teórica, el estudio aportó evidencia situada sobre la pertinencia de abordar la conciencia emocional como una competencia susceptible de ser desarrollada mediante experiencias pedagógicas sistemáticas. Los hallazgos coincidieron con investigaciones realizadas en otros contextos educativos que identificaron dificultades en dimensiones como atención, claridad y reparación emocional, aunque también se observaron diferencias en los niveles alcanzados por los distintos grupos estudiados. Esta comparación permitió reconocer que el desarrollo emocional se encuentra condicionado por las características de los estudiantes y por el contexto educativo, razón

por la cual las intervenciones requieren ser contextualizadas y ajustadas a las necesidades específicas de cada población.

En términos prácticos, los resultados sugirieron que la educación emocional puede integrarse en las actividades cotidianas del aula mediante recursos didácticos, dinámicas participativas, diálogo, expresión corporal, representación gráfica y situaciones relacionadas con las experiencias de los estudiantes. La propuesta analizada demostró la posibilidad de utilizar un ambiente de aprendizaje como recurso de apoyo para favorecer el reconocimiento y la expresión emocional. Sin embargo, su aplicación no debería limitarse a un conjunto aislado de sesiones, sino articularse progresivamente con las diferentes asignaturas y con las dinámicas habituales de convivencia escolar. La propia investigación recomendó fortalecer el trabajo docente y considerar la diversidad cultural y las necesidades educativas específicas en futuras aplicaciones.

Finalmente, se identificó la necesidad de continuar investigando el desarrollo de la conciencia emocional mediante estudios con muestras más amplias y diseños metodológicos que permitan valorar con mayor precisión los efectos de las intervenciones educativas. Resultaría pertinente realizar investigaciones cuasiexperimentales que incorporen grupos de comparación y mediciones pretest y posttest, así como estudios longitudinales que permitan determinar la permanencia de los cambios observados. También sería conveniente analizar la influencia de variables como la formación docente, la participación familiar, el clima del aula, el contexto sociocultural y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. Estas líneas futuras permitirían ampliar la evidencia disponible y consolidar estrategias de educación emocional sostenibles dentro de los procesos de formación integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Macías, A. G., & Cevallos Sánchez, H. A. (2020). Estrategia educativa en clases de educación física para desarrollar inteligencia emocional en estudiantes de educación básica superior. *Revista Cognosis*, 5. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2444>
- Álvarez Silva, L. A., & Lániz Vargas, C. A. (2024). Inteligencia emocional: Un estudio neuropsicológico-educativo en estudiantes de primaria. *PODIUM*, 45, 143–162. <https://doi.org/10.31095/podium.2024.45.9>
- Atkins, M. S., et al. (2023). Social-emotional competencies and their relationship with academic outcomes and school socialization experiences. *Journal of Intelligence*, 11(9), 185. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11090185>
- Bueno-Cuadra, R., Araujo-Robles, E., & Ucedo-Silva, V. (2023). Relaciones entre atención, claridad y reparación emocional con respuestas rumiativas en universitarios de Lima. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(2), 87–100. <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.2.8>
- Castillo Plaza, I. A., Reyes Bermeo, M. del R., Escobar Terán, H. E., & Bravo Salvatierra, J. X. (2025). Inteligencia emocional de los docentes universitarios en el rendimiento académico de los estudiantes: Desafíos de la inteligencia artificial. *GADE: Revista Científica*, 4(4). <https://doi.org/10.63549/rg.v4i4.499>
- Castillo Plaza, I. (2024). *Análisis multivariante de la relación entre inteligencia emocional de docentes universitarios y rendimiento académico en estudiantes de educación superior* [Proyecto de titulación, Escuela Superior Politécnica del Litoral].
- Godoy-Rojas, C., & Sánchez-Moreno, V. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria: análisis mediante el TMMS-24. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.
- González, J., & Parra-Bolaños, N. (2024). Atención emocional y autoconocimiento en población escolar. *Revista de Investigación Educativa*.
- Gutiérrez-Rocha, J. C., & Guagchinga-Chicaiza, C. (2023). Inteligencia emocional y aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica. *Revista Científica*.
- Jaramillo Barrionuevo, M. G. (2024). *Análisis de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios de la ciudad de Quito, año 2024* [Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana].

- Martínez-Corona, J. I., & Palacios-Almón, G. E. (2023). Análisis documental y el estudio de fuentes para la construcción del conocimiento científico. *Revista de Investigación Académica*.
- Sánchez-Cruz, M., et al. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*.
- Ureña-Aguirre, M. (2020). *Inteligencia emocional y estereotipos de género en estudiantes adolescentes* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación].
- Villena-Barrera, J., & Vargas-Espín, A. (2023). Inteligencia emocional y dependencia emocional en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2242–2255. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.751>
- Zambrano-Berrones, L. (2024). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de actividades lúdicas en estudiantes de primaria. *Mentor. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(7), 147–165. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7089>
- Zambrano-Zambrano, Y., & Triviño-Sabando, J. (2022). La inteligencia emocional, fundamentos teóricos y su influencia en el ámbito educativo. *Revista Científica Yachasun*, 6(11), 137–147.
- Zhang, Y., & Chen, J.-K. (2023). Emotional intelligence and school bullying victimization in children and youth students: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Inserciones curriculares: Educación socioemocional*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Currículo nacional: Fortalecimiento de competencias socioemocionales en el sistema educativo ecuatoriano*. Ministerio de Educación.
- Martínez Sánchez, A. (2019). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. *Psychology, Society & Education*, 11(1). <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.1874>

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.

