

Estrategias socioemocionales para fortalecer el bienestar y la autorregulación emocional en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica

Socio-emotional strategies to strengthen well-being and emotional self-regulation in seventh-grade General Basic Education students.

MSc. Mejia Vasconez Emma Judith

Unidad Educativa Francisco Javier Peñarreta
emma.mejia@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-0265-6665>
Sucumbios – Ecuador

Lic. Masache Cedeño Mirian Beatriz

Unidad Educativa Lumbaqui
mirian.masache@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-2778-383X>
Sucumbios – Ecuador

Dip. Valladares Masache Maria Marlene

Unidad Educativa Dr. Julio Alvarez Crespo
marlene.valladares@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0008-8605-5198>
Sucumbios – Ecuador

Lic. Mero Zambrano Bartola Silvana

Unidad Educativa Francisco Javier Peñarreta
silvana.mero@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-7672-4421>
Sucumbios – Ecuador

Formato de citación APA

Mejia, E., Masache, M., Valladares, M. & Mero, B. (2026). Estrategias socioemocionales para fortalecer el bienestar y la autorregulación emocional en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 2194 – 2214.

NEXO CIENTIFICO

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

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 15-10-2026

Fecha de aceptación: 20-10-2026

Fecha de publicación: 31-12-2026



RESUMEN

La educación emocional constituye un componente fundamental del desarrollo integral de las estudiantes, debido a que favorece el reconocimiento, comprensión, expresión y regulación de las emociones y contribuye a una convivencia escolar basada en la empatía y el respeto. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la importancia de la educación emocional como estrategia para fortalecer la conciencia y la regulación emocional en estudiantes de séptimo año de Educación Básica, en el marco del acompañamiento integral. La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y mediante la metodología de investigación-acción. Participaron 25 estudiantes de séptimo año de Educación Básica. Para la recopilación de información se emplearon la observación participante, la entrevista semiestructurada y un cuestionario, complementados con el diario emocional y la guía de observación emocional. El diagnóstico inicial evidenció que, aunque las estudiantes podían identificar sus emociones y reconocer las emociones de sus compañeras, presentaban dificultades para expresar sus propios estados emocionales y regular emociones desagradables como tristeza, enojo y estrés. Posteriormente, se implementó la guía “EmoEduca”, conformada por doce actividades orientadas al fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional. Los resultados mostraron avances en la identificación, expresión y comprensión de las emociones, así como en el autocontrol, la reflexión, la cooperación y la empatía. Se concluyó que la educación emocional constituye una estrategia pertinente para fortalecer las competencias emocionales y favorecer el acompañamiento integral, aunque su desarrollo requiere continuidad y seguimiento sistemático.

PALABRAS CLAVE: educación emocional, conciencia emocional, regulación emocional, acompañamiento integral, competencias emocionales.

ABSTRACT

Emotional education constitutes a fundamental component of the comprehensive development of female students, as it promotes the recognition, understanding, expression, and regulation of emotions while contributing to school coexistence based on empathy and respect. The objective of this study was to analyze the importance of emotional education as a strategy to strengthen emotional awareness and regulation among seventh-grade students within the framework of comprehensive educational support. The research was conducted under a socio-critical paradigm, using a qualitative approach and an action-research methodology. The participants were 25 seventh-grade students. Data were collected through participant observation, a semi-structured interview, and a questionnaire, complemented by an emotional diary and an emotional observation guide. The initial diagnosis showed that although the students were able to identify their own emotions and recognize those of their classmates, they experienced difficulties expressing their emotional states and regulating unpleasant emotions such as sadness, anger, and stress. Subsequently, the “EmoEduca” guide was implemented, consisting of twelve activities aimed at strengthening emotional awareness and regulation. The results showed progress in the identification, expression, and understanding of emotions, as well as in self-control, reflection, cooperation, and empathy. It was concluded that emotional education constitutes a relevant strategy for strengthening emotional competencies and promoting comprehensive educational support, although its development requires continuity and systematic follow-up.

KEYWORDS: emotional education, emotional awareness, emotional regulation, comprehensive educational support, emotional competencies.

INTRODUCCIÓN

La educación emocional adquiere una relevancia creciente dentro de los procesos educativos contemporáneos, debido a que el desarrollo integral del estudiante no depende exclusivamente de la adquisición de conocimientos académicos, sino también de la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones que intervienen en la convivencia y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las competencias socioemocionales constituyen un componente necesario de la formación escolar, puesto que favorecen el bienestar personal, las relaciones interpersonales y la participación activa en los diferentes espacios educativos. En este sentido, Ibarrola (2021) plantea la necesidad de superar una concepción educativa centrada únicamente en los contenidos tradicionales e incorporar de manera explícita el aprendizaje de habilidades emocionales. De forma complementaria, la UNESCO (2022) sostiene la importancia de integrar la educación socioemocional mediante prácticas formativas secuenciales y progresivas dentro de la dinámica escolar.

En el ámbito latinoamericano, la educación emocional enfrenta todavía desafíos relacionados con su incorporación sistemática en los currículos escolares. Fernández et al. (2021), al analizar el contexto educativo chileno, identifican una incorporación limitada de la educación emocional y plantean la necesidad de transversalizar las competencias socioemocionales en las diferentes áreas de aprendizaje. Esta perspectiva permite comprender que el desarrollo emocional no debe concebirse como una actividad aislada o complementaria, sino como un proceso que puede articularse con las experiencias cotidianas del estudiante. En consecuencia, la escuela representa un espacio privilegiado para promover habilidades que permitan afrontar situaciones de tensión, establecer relaciones saludables y fortalecer recursos personales para responder de manera adecuada ante las demandas del entorno.

Los antecedentes recientes también evidencian una relación significativa entre educación emocional, aprendizaje y bienestar estudiantil. En Ecuador, Pesántez (2020) analiza la incorporación de la educación emocional mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura y encuentra que el trabajo pedagógico con sentimientos, emociones y valores favorece las relaciones interpersonales y la comunicación empática. De manera semejante, Palma y Barcia (2020) identifican una relación entre el estado emocional y el rendimiento académico, señalando que determinados estados de bienestar se asocian con mejores resultados académicos, mientras que niveles elevados de ansiedad pueden repercutir negativamente en el desempeño. Estos antecedentes muestran que atender la dimensión emocional constituye una necesidad pedagógica vinculada directamente con la experiencia escolar.

En esta misma línea, investigaciones recientes en el contexto ecuatoriano destacan la necesidad de generar estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de las competencias emocionales. Calderón et al. (2023) evidencian que la educación emocional contribuye al manejo del estrés, la comunicación asertiva y la resolución de problemas, aspectos que repercuten favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, Cabrera y Ramírez (2023) señalan que el desarrollo de competencias emocionales mediante actividades acordes con la edad favorece el bienestar de los estudiantes y las relaciones con sus compañeros. Estos hallazgos permiten reconocer que la implementación de experiencias educativas intencionadas puede contribuir a transformar el clima del aula y generar condiciones más favorables para la convivencia y el aprendizaje.

Dentro de este campo, la conciencia emocional constituye una competencia fundamental, puesto que permite al estudiante identificar y comprender sus propios estados emocionales y reconocer las emociones presentes en otras personas. Su desarrollo favorece la reflexión sobre aquello que se siente, las causas que originan determinadas respuestas y la manera en que estas pueden influir en las acciones y relaciones interpersonales. A partir de esta competencia, el estudiante adquiere mayores posibilidades de comprender sus experiencias emocionales y responder de manera más consciente ante las situaciones que se presentan en el contexto escolar. La tesis analizada establece precisamente la conciencia emocional como una de las dos competencias centrales de su propuesta, junto con la regulación emocional.

La regulación emocional constituye el segundo componente esencial, debido a que implica desarrollar recursos para manejar adecuadamente las emociones y responder de forma equilibrada ante situaciones de estrés, tristeza, enojo, frustración o inseguridad. En el contexto educativo, esta capacidad resulta especialmente importante porque las dificultades para gestionar emociones desagradables pueden repercutir en la interacción, participación y aprendizaje. Los resultados diagnósticos presentados en la investigación de referencia muestran que, aunque las estudiantes logran identificar muchas de sus emociones, persisten dificultades para gestionarlas en situaciones específicas, particularmente frente a la tristeza, el enojo y el estrés.

En Ecuador, esta perspectiva adquiere pertinencia debido a la incorporación progresiva de las competencias socioemocionales dentro de las orientaciones curriculares. El Currículo Priorizado con Énfasis en Competencias Comunicacionales, Matemáticas, Digitales y Socioemocionales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021) reconoce las competencias socioemocionales como parte del desarrollo personal y social, planteando su articulación con las competencias académicas. Posteriormente, el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) reconoce el acompañamiento integral como un proceso

que busca atender de manera continua y personalizada las necesidades de los estudiantes, promoviendo su bienestar emocional y social. De esta manera, el acompañamiento integral permite ampliar la mirada pedagógica hacia una formación que considera no solamente lo que el estudiante aprende, sino también cómo se siente, cómo se relaciona y cómo enfrenta los desafíos cotidianos.

La pertinencia del estudio se relaciona, por tanto, con la necesidad de fortalecer prácticas educativas que atiendan de manera intencionada la dimensión emocional durante una etapa de importantes transformaciones personales y sociales. En el caso de estudiantes de séptimo año de Educación Básica, el desarrollo de la conciencia y regulación emocional puede contribuir a enfrentar situaciones vinculadas con la convivencia, la presión académica, las relaciones entre pares y las experiencias personales que inciden en el estado de ánimo. La evidencia presentada en la tesis de referencia identifica precisamente dificultades relacionadas con la gestión de emociones desagradables y limitaciones para disponer de estrategias suficientes que permitan abordarlas sistemáticamente dentro del aula.

La importancia de abordar esta problemática también se sustenta en investigaciones recientes que demuestran la efectividad de intervenciones educativas orientadas al desarrollo de competencias emocionales. Berastegui et al. (2024), mediante una intervención dirigida a estudiantes de educación primaria y secundaria, encuentran mejoras significativas en las competencias emocionales después de la aplicación de programas educativos. De igual manera, Corrales y González (2024) destacan la pertinencia de la educación emocional en el proceso de aprendizaje y señalan la importancia de que los docentes desarrollen competencias emocionales para favorecer ambientes de aprendizaje adecuados. Estos antecedentes respaldan la necesidad de incorporar estrategias planificadas que permitan trabajar la dimensión emocional de manera progresiva y contextualizada.

En consecuencia, la educación emocional se configura como una vía pertinente para fortalecer el acompañamiento integral en el contexto escolar, particularmente mediante el desarrollo articulado de la conciencia y la regulación emocional. Su incorporación favorece una concepción de la educación orientada al desarrollo integral, en la que las competencias académicas se complementan con capacidades para comprender las propias emociones, gestionar respuestas ante situaciones difíciles, establecer relaciones empáticas y participar de manera constructiva en la vida escolar. El acompañamiento integral, desde esta perspectiva, contribuye a generar ambientes seguros y respetuosos y proporciona herramientas para afrontar desafíos cotidianos y construir relaciones saludables.

Por lo expuesto, el objetivo principal del presente estudio es analizar la importancia de la educación emocional como estrategia para fortalecer la conciencia y la regulación emocional en estudiantes de séptimo año de Educación Básica, en el marco de un acompañamiento integral que favorezca su bienestar, convivencia y desarrollo integral.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, debido a que permitió comprender la realidad educativa relacionada con el desarrollo de la conciencia y regulación emocional y, al mismo tiempo, intervenir sobre ella mediante un proceso de reflexión y transformación. Este paradigma posibilitó una interacción activa entre los investigadores, la docente y las estudiantes, considerando sus experiencias y percepciones como elementos fundamentales para comprender la problemática estudiada. Su aplicación resultó pertinente porque permitió vincular la teoría con la práctica educativa y orientar acciones dirigidas a mejorar las condiciones emocionales observadas en el aula.

Se empleó un enfoque cualitativo, puesto que se buscó comprender las experiencias, percepciones y manifestaciones emocionales de las participantes dentro de su contexto educativo natural. Este enfoque permitió analizar la realidad desde las perspectivas de las estudiantes y de la docente, sin reducir el fenómeno emocional exclusivamente a datos cuantificables. La información se obtuvo mediante diferentes técnicas e instrumentos aplicados a las principales fuentes primarias, lo que favoreció una comprensión integral de la manera en que las estudiantes reconocían, expresaban y regulaban sus emociones.

El estudio correspondió a una investigación-acción, debido a que no se limitó a diagnosticar la situación emocional del grupo, sino que incorporó una intervención pedagógica orientada a generar cambios en la realidad estudiada. El proceso siguió una dinámica cíclica de planificación, acción, observación y reflexión, lo que permitió identificar las necesidades de las participantes, implementar actividades de educación emocional, observar sus respuestas y reflexionar sobre los resultados obtenidos. Este procedimiento facilitó el ajuste de las estrategias de acuerdo con las necesidades identificadas durante la intervención.

La investigación se realizó en la Unidad Educativa “Luisa de Jesús Cordero”, específicamente con estudiantes de séptimo año de Educación Básica. La población estudiada estuvo conformada por 25 estudiantes de género femenino, con edades comprendidas entre 11 y 12 años, quienes constituyeron el grupo participante del estudio. La selección correspondió al grupo de estudiantes

con el cual se desarrollaron las prácticas preprofesionales y en el que se identificó la problemática relacionada con el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones.

La selección de las participantes respondió a un criterio intencional y contextual, debido a que se trabajó directamente con el grupo en el que se identificó la situación problemática. Durante la observación inicial se evidenció diversidad en las formas de expresión emocional: algunas estudiantes manifestaban abiertamente sus emociones, mientras que otras tendían a reservarlas. Asimismo, se identificaron dificultades relacionadas con emociones como ansiedad, estrés y tristeza, las cuales incidían en el desempeño durante las clases y en la interacción entre compañeras.

Las variables o categorías centrales estudiadas fueron la conciencia emocional y la regulación emocional, consideradas como competencias principales de la educación emocional. La conciencia emocional se abordó desde la capacidad para identificar, reconocer y comprender las emociones propias y las de otras personas, mientras que la regulación emocional se relacionó con el manejo y expresión adecuada de las emociones ante diferentes situaciones. Estas dos categorías orientaron tanto el diagnóstico como el diseño y ejecución de las actividades de intervención.

Para la recolección de información se utilizaron técnicas cualitativas como la observación participante y la entrevista semiestructurada. La observación permitió registrar las actitudes, comportamientos, emociones y formas de interacción de las estudiantes durante las actividades. Por su parte, la entrevista se aplicó a la docente titular con la finalidad de conocer sus percepciones acerca de la educación emocional, las dificultades que presentaban las estudiantes y las estrategias que empleaba para atender estas necesidades. También se aplicó un cuestionario a las estudiantes para conocer su percepción sobre la educación emocional, su capacidad para reconocer las emociones propias y ajenas y las estrategias que utilizaban para manejarlas.

Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario emocional, el diario emocional y la guía de observación emocional. El cuestionario se aplicó antes de iniciar los talleres para conocer la percepción de las estudiantes respecto de su conciencia y regulación emocional y posteriormente se retomó al finalizar las actividades mediante un conversatorio general. El diario emocional permitió recoger las experiencias, sentimientos y reflexiones de las participantes después de las actividades, mientras que la guía de observación permitió registrar sus actitudes, emociones, participación e interacción durante el desarrollo de los talleres. Los tres instrumentos fueron adaptados y validados para la investigación con fundamento en el programa de Inteligencia Emocional INTEMO.

El procedimiento se desarrolló inicialmente mediante una fase de planificación, en la cual se identificó la problemática durante las prácticas preprofesionales y se realizó un diagnóstico de la realidad emocional del grupo. Posteriormente, se diseñaron e implementaron 12 actividades prácticas mediante talleres de educación emocional, centradas específicamente en el fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional. Las actividades se desarrollaron principalmente de forma colectiva para favorecer la interacción y el aprendizaje colaborativo, aunque algunas incorporaron momentos de reflexión individual para que las estudiantes analizaran sus propias emociones antes de compartir sus experiencias.

La intervención se organizó mediante la propuesta “EmoEduca”, estructurada en actividades dirigidas al reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones. Las estrategias se aplicaron dentro del espacio destinado al acompañamiento integral, promoviendo la reflexión, participación, expresión emocional, respeto y empatía. La intervención tuvo como propósito fortalecer las competencias emocionales de las estudiantes y favorecer un ambiente de aula más armonioso.

Para el análisis de la información se realizó una triangulación de los resultados obtenidos mediante el cuestionario, el diario emocional y la guía de observación. La contrastación de estas fuentes permitió identificar coincidencias entre las percepciones expresadas por las estudiantes, las observaciones realizadas durante las actividades y las reflexiones registradas después de los talleres. De esta manera, el análisis se orientó a determinar los cambios producidos en las dos categorías principales: conciencia emocional y regulación emocional.

Los principales hallazgos evidenciaron avances positivos en ambas competencias emocionales. La aplicación de las actividades permitió observar cambios en la manera en que las estudiantes comprendieron y expresaron sus sentimientos, así como mejoras en su capacidad para gestionar las emociones. También se identificaron progresos en la comunicación asertiva y en la construcción de relaciones más empáticas entre compañeras. En consecuencia, la intervención favoreció un ambiente escolar más tranquilo, colaborativo y armonioso, confirmando la pertinencia de incorporar actividades de educación emocional dentro del acompañamiento integral.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos permitieron identificar la situación inicial de las estudiantes respecto a la conciencia y regulación emocional y, posteriormente, valorar los cambios observados tras la aplicación de la guía “EmoEduca”. El análisis se organizó en cinco dimensiones: diagnóstico inicial, conciencia emocional, regulación emocional, resultados de la intervención y triangulación de los hallazgos. La información se obtuvo mediante cuestionario, entrevista, observación participante y

diario emocional, lo que permitió contrastar las percepciones de las estudiantes con las observaciones realizadas durante las actividades.

Tabla 1. Diagnóstico inicial de la conciencia y regulación emocional

Dimensión	Evidencia obtenida	Hallazgo principal
Conciencia emocional	La mayoría identificó sus emociones; sin embargo, existieron dificultades en situaciones específicas.	La conciencia emocional estuvo presente, pero no se manifestó de manera constante.
Expresión emocional	12 de 25 estudiantes indicaron que nunca podían explicar a otras personas cómo se sentían; 9 lo hacían a veces y 4 siempre.	Se evidenciaron dificultades importantes para comunicar los estados emocionales.
Reconocimiento de emociones ajenas	18 de 25 estudiantes señalaron que siempre reconocían cuando una compañera estaba triste, feliz o enojada.	Existió mayor facilidad para reconocer emociones de otras personas que para expresar las propias.
Regulación emocional	Se identificaron dificultades para manejar emociones desagradables, principalmente tristeza, enojo y estrés.	La regulación constituyó la necesidad de intervención más evidente.
Contexto docente	La docente reconoció la importancia de la educación emocional, pero señaló limitaciones de herramientas y tiempo.	La atención de la dimensión emocional presentó restricciones dentro de la práctica educativa.

Fuente: Autor (2024), a partir de los resultados del cuestionario, entrevista y observación participante.

El diagnóstico inicial mostró que las estudiantes contaban con determinados recursos para reconocer sus emociones, pero estos no siempre se activaban de manera autónoma y consistente. Un dato particularmente relevante correspondió a la expresión emocional: únicamente 4 de las 25 estudiantes manifestaron que siempre podían explicar a otras personas cómo se sentían, mientras 12 señalaron que nunca podían hacerlo. En contraste, 18 estudiantes indicaron que siempre podían reconocer emociones como tristeza, felicidad o enojo en sus compañeras. Esta diferencia permitió establecer que el reconocimiento interpersonal estaba más desarrollado que la expresión de los propios estados emocionales.

En cuanto a la regulación emocional, la información procedente del cuestionario y de la observación coincidió en señalar dificultades para gestionar emociones desagradables, especialmente tristeza, enojo y estrés. La docente también reconoció la importancia de esta competencia, aunque manifestó limitaciones relacionadas con la disponibilidad de herramientas y tiempo para trabajarla. En consecuencia, el diagnóstico no evidenció una ausencia absoluta de competencias emocionales, sino un desarrollo desigual que justificó la aplicación de estrategias sistemáticas. Esta situación coincidió

con el planteamiento de Ibarrola (2021), citado en la investigación, respecto a la necesidad de fortalecer estrategias de educación emocional en contextos escolares.

Tabla 2. Resultados relacionados con la conciencia emocional

Indicador	Resultado inicial	Evidencia posterior a las actividades
Identificación de la emoción propia	16 de 25 respondieron “A veces”, 6 “Siempre” y 3 “Nunca”.	Se observó mayor capacidad para identificar y expresar emociones.
Reconocimiento de cambios emocionales	15 respondieron “A veces”, 7 “Siempre” y 3 “Nunca”.	Las estudiantes lograron identificar con mayor claridad factores que influían en sus emociones.
Expresión de emociones	12 respondieron “Nunca”, 9 “A veces” y 4 “Siempre”.	Las actividades favorecieron la expresión y reflexión sobre los sentimientos.
Reconocimiento de emociones ajenas	18 respondieron “Siempre”, 6 “A veces” y 1 “Nunca”.	Se fortalecieron la empatía y el reconocimiento de emociones de las compañeras.
Conciencia desencadenantes	Existieron dificultades para identificar de manera constante qué provocaba determinadas emociones.	El diario emocional permitió reconocer factores que influían en los estados emocionales.

Fuente: Autor (2024), a partir del cuestionario, guía de observación emocional y diario emocional.

Los resultados relacionados con la conciencia emocional evidenciaron una evolución favorable después de las actividades. Inicialmente, aunque la mayoría podía identificar sus emociones en determinados momentos, 16 de 25 estudiantes señalaron que solo lo hacían “a veces” y 3 indicaron que nunca podían hacerlo. La dificultad fue más evidente en la expresión emocional, mientras que el reconocimiento de las emociones ajenas presentó mejores resultados. Después de las actividades, los registros del diario emocional y de la observación mostraron avances en la identificación, expresión y reflexión sobre los estados afectivos, así como una mayor capacidad para reconocer los factores que desencadenaban determinadas emociones.

Este resultado permitió establecer que la conciencia emocional constituyó una base necesaria para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la empatía. Las seis actividades dirigidas específicamente a esta competencia favorecieron que las estudiantes articularan y compartieran sus experiencias vivenciales, generando espacios de expresión y comprensión emocional. Este hallazgo se relacionó con la perspectiva de Bisquerra (2010) e Ibarrola (2021), referida en la tesis, quienes consideraron la conciencia emocional como un componente fundamental para la empatía y las

relaciones saludables. Por tanto, la intervención no solo favoreció el reconocimiento individual de las emociones, sino también la comprensión de las experiencias emocionales de las compañeras.

Tabla 3. Resultados relacionados con la regulación emocional

Indicador	Resultado inicial	Cambio observado
Realización de acciones para sentirse mejor	14 de 25 respondieron “A veces”, 7 “Siempre” y 4 “Nunca”.	Se observó mayor utilización de estrategias aprendidas para gestionar las emociones.
Capacidad para calmarse	15 respondieron “A veces”, 6 “Siempre” y 4 “Nunca”.	Se evidenció mayor seguridad y control para recuperar la calma.
Control de lo que se dice	12 respondieron “Nunca”, 9 “A veces” y 4 “Siempre”.	Se observó un mejor manejo de las reacciones emocionales, aunque persistieron necesidades de apoyo.
Reflexión antes de actuar	14 respondieron “A veces”, 7 “Siempre” y 4 “Nunca”.	Se evidenció mayor reflexión antes de tomar decisiones o responder.
Uso de herramientas emocionales	El uso de estrategias no se presentó de manera consistente.	Las actividades facilitaron el aprendizaje y aplicación de herramientas de regulación.

Fuente: Autor (2024), a partir del cuestionario, guía de observación emocional y diario emocional.

La regulación emocional presentó inicialmente mayores dificultades que la identificación de las emociones. Los resultados mostraron que 14 de 25 estudiantes solo realizaban “a veces” alguna acción para sentirse mejor y 4 no lo hacían; asimismo, 15 estudiantes señalaron que solo a veces sabían cómo calmarse. La dificultad fue particularmente evidente en el control de las expresiones verbales, pues 12 estudiantes indicaron que nunca controlaban lo que decían. Estos resultados permitieron identificar que reconocer una emoción no garantizaba automáticamente la capacidad de regularla, situación que justificó el desarrollo de actividades específicas de autocontrol, reflexión, relajación y utilización de estrategias emocionales.

Después de la intervención se observaron avances en el empleo de estrategias para manejar las emociones, aunque la aplicación no fue completamente consistente en todos los casos. Las actividades favorecieron una mayor seguridad para calmarse, un mejor manejo de las reacciones y una mayor reflexión antes de actuar. Un ejemplo significativo se produjo en la actividad artística, donde las estudiantes utilizaron colores y formas para representar sus estados internos; los registros evidenciaron que algunas pasaron de experimentar tensión o estrés antes del taller a estados de relajación y satisfacción después de la actividad. Estos resultados mostraron que las estrategias prácticas y experienciales ofrecieron alternativas para expresar y gestionar emociones que en ocasiones resultaban difíciles de verbalizar.

Tabla 4. Resultados de la implementación de la guía “EmoEduca”

Aspecto de intervención	de Aplicación	Resultado observado
Conciencia emocional	6 actividades prácticas.	Mayor identificación, reconocimiento, expresión y comprensión de emociones.
Regulación emocional	6 actividades prácticas.	Mayor utilización de estrategias para controlar impulsos y manejar estados emocionales.
Modalidad	Actividades principalmente colectivas y algunos momentos de reflexión individual.	Favoreció interacción, cooperación y aprendizaje colaborativo.
Espacio	Acompañamiento integral, los miércoles de 09:00 a 10:00.	Permitió disponer de un espacio específico para reflexión y manejo emocional.
Instrumentos de seguimiento	Guía de observación y diario emocional.	Permitieron registrar cambios en actitudes, emociones, participación y reflexiones.

Fuente: Autor (2024), a partir de la ejecución y análisis de la guía “EmoEduca”.

La intervención se concretó mediante 12 actividades prácticas, seis dirigidas al desarrollo de la conciencia emocional y seis destinadas a la regulación emocional. Las sesiones se realizaron los miércoles de 09:00 a 10:00, dentro del espacio asignado al acompañamiento integral. Esta organización constituyó un aporte relevante porque permitió que la educación emocional tuviera un espacio definido dentro de la jornada educativa, en lugar de permanecer como una acción ocasional. Además, la modalidad colectiva promovió la interacción y el aprendizaje colaborativo, mientras que los momentos de reflexión individual permitieron que cada estudiante examinara sus propias experiencias antes de compartirlas con el grupo.

Los resultados de la intervención mostraron que las actividades prácticas favorecieron tanto el desarrollo individual como la convivencia. En las actividades de conciencia emocional se registró un progreso en la percepción interna, reconocimiento de emociones propias y ajenas y comunicación de experiencias; mientras que en las actividades de regulación se observaron avances en el control de impulsos, cooperación y mantenimiento de la calma ante situaciones desafiantes. La intervención, por tanto, presentó una correspondencia entre el diagnóstico y las acciones desarrolladas: las necesidades identificadas inicialmente fueron abordadas mediante experiencias concretas y participativas. Esto respaldó la pertinencia de incorporar estrategias de educación emocional dentro del acompañamiento integral.

Tabla 5. Triangulación, comparación crítica y aportes de los resultados

Aspecto	Cuestionario/entrevista	Observación y diario emocional	Interpretación crítica
Conciencia emocional	Existió capacidad inicial para identificar emociones, aunque con dificultades de constancia y expresión.	Se observaron progresos en identificación, expresión y reflexión.	La intervención fortaleció una competencia que inicialmente estaba presente, pero necesitaba consolidación.
Regulación emocional	Se evidenciaron dificultades para manejar emociones desagradables y controlar respuestas.	Se registró mayor uso de estrategias, calma, reflexión y control, aunque no siempre de manera consistente.	La regulación requirió mayor práctica y acompañamiento que el reconocimiento emocional.
Relaciones interpersonales	El reconocimiento de emociones ajenas presentó mejores niveles iniciales.	Se observaron mayor empatía, cooperación y comunicación.	El trabajo emocional trascendió la dimensión individual y repercutió en la convivencia.
Coincidencia con literatura	Los resultados se relacionaron con Cabrera y Ramírez (2023).	Las actividades adecuadas a la edad favorecieron bienestar y relaciones.	Se respaldó la necesidad de estrategias contextualizadas y pertinentes para la edad.
Coincidencia con Fernández et al. (2021) y Corrales y González (2024)	La educación emocional se vinculó con participación y aprendizaje.	Después de los talleres las estudiantes participaron y se expresaron activamente.	Se reforzó la relación entre bienestar emocional, participación y experiencia educativa.
Limitación	Persistieron dificultades en algunos casos.	La aplicación de estrategias no fue uniforme.	Se requirió continuidad, acompañamiento docente y seguimiento sistemático.

Fuente: Autor (2024), a partir de la triangulación de resultados y la discusión de la investigación.

La triangulación permitió establecer una convergencia importante entre los diferentes instrumentos. El cuestionario evidenció dificultades iniciales en la identificación constante, expresión y regulación de las emociones; la observación permitió comprobar estas dificultades en situaciones concretas; y el diario emocional mostró transformaciones en las experiencias y reflexiones de las

estudiantes después de las actividades. En conjunto, los resultados indicaron un avance positivo en ambas competencias, aunque con una diferencia relevante: la conciencia emocional presentó una evolución más relacionada con la identificación, expresión y comprensión, mientras que la regulación exigió la utilización reiterada de estrategias para alcanzar respuestas más controladas. Por ello, los resultados respaldaron la relación planteada entre ambas competencias: una mayor conciencia de lo que se siente facilita la posibilidad de gestionar posteriormente las respuestas emocionales.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten evidenciar que la educación emocional constituye un componente relevante para el desarrollo integral de las estudiantes, particularmente en lo relacionado con la conciencia y regulación emocional. En el diagnóstico inicial se identificó que, aunque la mayoría de las estudiantes podía reconocer sus propias emociones y las de sus compañeras, existían dificultades para expresar lo que sentían y, principalmente, para gestionar emociones desagradables como la tristeza, el enojo y el estrés. Esta situación demuestra que reconocer una emoción no implica necesariamente disponer de los recursos necesarios para regularla de manera adecuada. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Ibarrola (2021), quien destaca la necesidad de fortalecer estrategias de educación emocional dentro de los contextos escolares, especialmente durante etapas en las que los estudiantes experimentan importantes cambios personales y sociales.

La aplicación de la guía “EmoEduca”, mediante doce actividades orientadas al desarrollo de la conciencia y regulación emocional, permitió observar avances favorables en las estudiantes. En el ámbito de la conciencia emocional se evidenció una mayor capacidad para identificar, expresar y comprender los estados emocionales propios y ajenos. Asimismo, las actividades promovieron espacios de reflexión que favorecieron el reconocimiento de las experiencias personales y fortalecieron la empatía. Estos resultados guardaron relación con los planteamientos de Bisquerra (2010), quien considera la conciencia emocional como una competencia fundamental para reconocer y comprender las propias emociones y las de los demás. De esta manera, los resultados mostraron que el desarrollo de esta competencia no solamente repercutió en el autoconocimiento, sino también en la calidad de las relaciones interpersonales dentro del aula.

En cuanto a la regulación emocional, los resultados mostraron una evolución positiva, aunque con mayores dificultades que en la conciencia emocional. Durante las primeras actividades se observaron problemas relacionados con el control de impulsos, la frustración y la capacidad para mantener la calma frente a determinadas situaciones. Sin embargo, conforme avanzaron los talleres, las estudiantes demostraron mayor capacidad para utilizar estrategias de autocontrol, reflexionar

antes de actuar y afrontar situaciones desafiantes mediante respuestas más adecuadas. Este resultado permitió comprender que la regulación emocional requiere un proceso progresivo de aprendizaje y práctica, por lo que no resulta suficiente abordar las emociones desde una perspectiva exclusivamente teórica. Las actividades experienciales, artísticas, cooperativas y reflexivas proporcionaron oportunidades concretas para que las estudiantes pusieran en práctica diferentes formas de gestionar sus emociones.

Los resultados también coincidieron con los aportes de Cabrera y Ramírez (2023), quienes destacaron la importancia de desarrollar competencias emocionales mediante actividades acordes con la edad de los estudiantes, favoreciendo tanto su bienestar como sus relaciones interpersonales. De igual manera, los hallazgos se relacionaron con Fernández et al. (2021), quienes señalaron la necesidad de incorporar la educación emocional de manera transversal dentro de los procesos educativos. En el presente estudio, esta necesidad se evidenció en las dificultades inicialmente observadas y en la respuesta favorable de las estudiantes ante una intervención planificada. No obstante, los resultados también mostraron que el desarrollo emocional no se produjo de manera homogénea, pues algunas estudiantes continuaron requiriendo acompañamiento para gestionar determinadas emociones.

Desde una perspectiva crítica, uno de los principales aportes del estudio radicó en demostrar que el acompañamiento integral puede constituirse en un espacio pertinente para trabajar sistemáticamente la educación emocional. La intervención permitió superar una visión de la formación centrada exclusivamente en los aprendizajes académicos y considerar aspectos relacionados con el bienestar, la convivencia, la empatía y el autoconocimiento. La triangulación del cuestionario, la observación y el diario emocional permitió identificar coincidencias entre las percepciones de las estudiantes y los cambios observados durante las actividades, fortaleciendo la interpretación de los resultados. Sin embargo, la investigación presentó como limitación la necesidad de continuar trabajando estas competencias de manera sostenida, debido a que los avances observados no significaron un dominio absoluto de la regulación emocional en todas las participantes.

En correspondencia con el objetivo planteado, los resultados permiten sostener que la educación emocional favoreció el fortalecimiento de la conciencia y regulación emocional de las estudiantes de séptimo año de Educación Básica. La experiencia desarrollada evidenció que las estrategias prácticas y contextualizadas pueden contribuir al reconocimiento de las emociones, su expresión adecuada, el autocontrol y la construcción de relaciones basadas en la empatía y el respeto.

CONCLUSIONES

La revisión realizada permitió concluir que la educación emocional constituye un componente fundamental para el desarrollo integral de las estudiantes, debido a su relación con el reconocimiento, comprensión, expresión y regulación de las emociones. Los resultados evidenciaron que las estudiantes presentaron inicialmente mayores dificultades en la gestión de emociones desagradables, particularmente tristeza, enojo y estrés, así como en la expresión de sus propios estados emocionales. En contraste, mostraron mayores posibilidades para reconocer las emociones de sus compañeras, lo que evidenció un desarrollo desigual de las competencias emocionales.

La aplicación de la propuesta “EmoEduca”, conformada por doce actividades orientadas a la conciencia y regulación emocional, permitió fortalecer progresivamente estas competencias. Las actividades favorecieron la identificación y expresión de las emociones, el autoconocimiento, la reflexión, el autocontrol y la utilización de estrategias para afrontar situaciones de tensión o frustración. Asimismo, se observaron aportes en la empatía, cooperación y comunicación entre las estudiantes, lo que permitió reconocer que el trabajo emocional puede trascender el ámbito individual y contribuir a mejorar la convivencia escolar.

En cuanto a su contribución al conocimiento, el estudio permitió evidenciar, desde una experiencia educativa concreta, la importancia de abordar conjuntamente la conciencia y la regulación emocional. Los hallazgos mostraron que ambas competencias mantienen una relación estrecha: el reconocimiento y comprensión de lo que se siente constituye una base para desarrollar estrategias que permitan gestionar las respuestas emocionales. La triangulación de cuestionarios, observación participante y diarios emocionales permitió obtener una visión más amplia del proceso y respaldó la pertinencia de incorporar estrategias prácticas dentro del acompañamiento integral.

Desde el punto de vista práctico, los resultados permiten considerar las actividades participativas, reflexivas, cooperativas y artísticas como recursos aplicables dentro del contexto escolar para favorecer el desarrollo socioemocional. La experiencia mostró que disponer de un espacio específico para trabajar las emociones facilitó que las estudiantes expresaran experiencias que podían resultar difíciles de comunicar verbalmente y encontraran alternativas para gestionar sus estados emocionales. En este sentido, la educación emocional puede integrarse al acompañamiento integral como un proceso sistemático y no únicamente como una actividad ocasional.

No obstante, los hallazgos también permitieron reconocer limitaciones y necesidades de continuidad. Los avances no fueron completamente homogéneos y algunas estudiantes continuaron

presentando dificultades para regular determinadas emociones, por lo que el desarrollo de estas competencias requiere acompañamiento permanente. Además, la investigación se concentró en un grupo específico de 25 estudiantes, por lo que sus resultados deben interpretarse dentro del contexto particular estudiado y no generalizarse automáticamente a otras poblaciones.

Como líneas futuras de investigación, se considera pertinente desarrollar estudios con intervenciones de mayor duración y seguimiento posterior para determinar si los cambios emocionales se mantienen en el tiempo. También sería conveniente ampliar la investigación hacia otros niveles educativos y contextos escolares, comparar grupos con diferentes características y analizar la participación de docentes y familias en el fortalecimiento de las competencias emocionales. De esta manera, futuras investigaciones podrían profundizar en la efectividad de programas de educación emocional y aportar mayores evidencias sobre su integración permanente en el acompañamiento integral de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berastegui-Martínez, J., de la Caba-Collado, M. Á., & Pérez-Escoda, N. (2023). Intervention in emotional education: Effects on the emotional competence of primary and secondary school students. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 547–559. <https://doi.org/10.5209/rced.83087>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (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>
- Haro Gavidia, Y. N., & Mayorga Lascano, M. (2024). El manejo de la inteligencia emocional y regulación emocional en los estudiantes de bachillerato. *Yachana*, 13(2), 167–185. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n2.2024.922>
- Medina Alcívar, J. M., Guerra Zambrano, J. G., & Benitez Quinatoa, J. A. (2024). El papel de la educación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo de la educación secundaria en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6743–6758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11090
- Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., & Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 94, 1–15. <https://doi.org/10.1002/jad.12090>
- Sáez-Delgado, F., Medina Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & Contreras-Saavedra, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 000818. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8>
- Vega Monserrate, E. C., Gorozabel González, L. G., Acosta León, E. A., & Fajardo Urgiles, B. I. (2025). Educación emocional y aprendizaje en la educación secundaria en Ecuador. *Polo del Conocimiento*.
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2021). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898–924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>

- de la Barreda Angón, F. P. (2024). Programa de regulación emocional en línea para nivel primaria durante el confinamiento por Covid-19. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 45–65.
- Castro Ramírez, M. R., Parrales Quijiye, N. E., Merino Jiménez, D. L., Jara Arpi, Y. de J., & Chávez Delgado, T. S. (2026). Estrategias pedagógicas para fortalecer la regulación emocional en estudiantes de educación primaria. *Revista Ibero Research*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18930292>
- Rojas Cadena, C. M., Ruiz Silva, A. M., & Díaz-Mosquera, E. (2024). Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 36. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.05>
- Reyes Mora, K. C., & Tigrero Perero, E. N. (2024). *Regulación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Institucional UPSE.
- Medina Alcívar, J. M., Guerra Zambrano, J. G., & Benitez Quinatoa, J. A. (2024). El papel de la educación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales en el currículo de la educación secundaria en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6743–6758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11090
- Sáez-Delgado, F., Medina Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & Contreras-Saavedra, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 000818. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8>
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2021). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898–924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>
- Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., & Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 94, 1–15. <https://doi.org/10.1002/jad.12090>
- Haro Gavidia, Y. N., & Mayorga Lascano, M. (2024). El manejo de la inteligencia emocional y regulación emocional en los estudiantes de bachillerato. *Yachana*, 13(2), 167–185. <https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v13.n2.2024.922>

UNESCO. (2024). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje socioemocional*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO: aprendizaje socioemocional](#)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Proyecto busca desarrollar competencias emocionales en niños de plantel de Quito. Ministerio de Educación del Ecuador. [Ministerio de Educación del Ecuador](#)

Vega Monserrate, E. C., Gorozabel González, L. G., Acosta León, E. A., & Fajardo Urgiles, B. I. (2025). Educación emocional y aprendizaje en la educación secundaria en Ecuador. *Polo del Conocimiento*.

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.

