



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Trabajo de Integración
Curricular previo a la obtención
del Grado Académico de
Licenciada en Ciencias de la
Educación Básica

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR DE LA UNIDAD
EDUCATIVA SAN CARLOS”**

AUTORA:

LADY MISHALL REYES RODRIGUEZ

DIRECTORA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

LIC. JENNY DEL ROCÍO BOSQUEZ MESTANZA, MSC.

QUEVEDO – LOS RÍOS – ECUADOR



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, **LADY MISHELL REYES RODRIGUEZ**, declaro que la investigación aquí descrita es de mi autoría; que no ha sido previamente presentado para ningún grado o calificación profesional; y, que he consultado las referencias bibliográficas que se incluyen en este documento.

La Universidad Técnica Estatal de Quevedo, puede hacer uso de los derechos correspondientes a este documento, según lo establecido por la Ley de Propiedad Intelectual, por su Reglamento y por la normatividad institucional vigente.

Lady Reyes

LADY MISHELL REYES RODRIGUEZ

C.I:1206903930



CERTIFICACIÓN DE CULMINACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La suscrita, **Jenny del Rocío Bosquez Mestanza**, docente de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, certifica que la estudiante **Lady Mishell Reyes Rodriguez**, realizó el Proyecto de Investigación de grado titulado “**La inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa San Carlos**”, previo a la obtención del título de **Licenciada en Ciencias de la Educación Básica**, bajo mi dirección, habiendo cumplido con las disposiciones reglamentarias establecidas para el efecto.



Lic. Jenny del Rocío Bosquez Mestanza, MSc.
DIRECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



CERTIFICADO DEL REPORTE DE LA HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE COINCIDENCIA Y/O PLAGIO ACADÉMICO

La suscrita, **Jenny del Rocío Bosquez Mestanza** mediante el presente cumpla en presentar a usted, el informe de proyecto de Investigación titulado “**La inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa San Carlos**”. Presentado por la estudiante **Lady Mishell Reyes Rodriguez**, egresada de la Carrera de Educación Básica, que fue revisado bajo mi dirección según resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se ha desarrollado de acuerdo al Reglamento de la Unidad de Integración Curricular de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo y cumple con el requerimiento de análisis del sistema COMPILATIO el cual avala los niveles de originalidad en un 95% y similitud 5%, del trabajo investigativo. Valido este documento para que el estudiante siga con los trámites pertinentes, de acuerdo como lo establece el Reglamento.

**CERTIFICADO DE ANÁLISIS**
magister

TESIS LADY REYES RODRIGUEZ

5%
Textos sospechosos

3% Similitudes
< 1% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
2% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: TESIS LADY REYES RODRIGUEZ.pdf	Depositante: JENNY DEL ROCIO BOSQUEZ MESTANZA	Número de palabras: 28.628
ID del documento: 4ca415668d134b216ce0cb86a94cfb6c46265b7d	Fecha de depósito: 11/9/2025	Número de caracteres: 216.751
Tamaño del documento original: 1,29 MB	Tipo de carga: interface	
	fecha de fin de análisis: 11/9/2025	



Firmado electrónicamente por:
**JENNY DEL ROCIO
BOSQUEZ MESTANZA**
Validar únicamente con FirmaED

Lic. Jenny del Rocío Bosquez Mestanza, MSc.
DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título:

“La inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa San Carlos”

Presentado al Consejo Directivo de Facultad de Ciencias de la Educación como requisito previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica

Aprobado por:



Firmado electrónicamente por:
MANUEL LIBORIO
CHONG CRUZ

Validar electrónicamente con FirmasCE

PRESIDENTE DEL TRIBUNAL

Psi. Manuel Liborio Chong Cruz, MSc.



Firmado electrónicamente por:
ALEXANDRA ISABEL
CARDENAS LOOR

Validar electrónicamente con FirmasCE

MIEMBRO DEL TRIBUNAL

Psi. Alexandra Isabel Cardenas Loor, MSc.



Firmado electrónicamente por:
JOHANNA ELIZABETH JARA CONTRERAS
Fecha: 2025-11-09 10:28:50

MIEMBRO DEL TRIBUNAL

Lic. Johanna Elizabeth Jara Contreras, MSc.

QUEVEDO – LOS RÍOS – ECUADOR

2025

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi fortaleza en los momentos de debilidad y mi refugio en medio de la incertidumbre. Cuando las dudas y el cansancio intentaban vencerme, fuiste tú quien me llenó de sabiduría, esperanza y valor para continuar este camino.

A mis amados padres, Sara Rodríguez y Freddy Reyes, porque este logro no es únicamente mío, sino el fruto de su amor y sacrificio.

A ti, madre, por ser la ternura hecha persona, por tu mirada que siempre me transmitió calma y por tu voz que me dio aliento en mis momentos más difíciles. Gracias por estar presente en cada etapa de mi vida, por cubrirme con tu cariño inagotable y por darme la seguridad de que nunca camino sola. Este logro lo acompaño con el profundo amor y gratitud que siento hacia ti, porque tu esencia ha sido siempre mi refugio y mi inspiración.

A ti, padre, por tu esfuerzo incansable y por ese ejemplo de trabajo honesto que marcó mi vida. Gracias por mostrarme, con tu constancia y dedicación, que todo sacrificio tiene fruto y que los sueños pueden alcanzarse si se persiguen con valentía.

A mis hermanos, Kenny, Steven y Ronald, quienes, con cada gesto, grande o pequeño, me ofrecieron su apoyo sincero. Su compañía y confianza en mí han sido un pilar fundamental en mi formación.

A mi ángel en el cielo, mi querida abuelita Teresa, quien siempre soñó con verme convertida en maestra. Hoy puedo decirte con orgullo que cumpliré ese anhelo, y que me esforzaré cada día por ser la mejor, para que desde lo alto te sientas orgullosa de mí.

Este logro es también de ustedes, quienes han sido mi inspiración y mi motor en este hermoso y desafiante recorrido. Gracias por ser mi luz, mi aliento y mi razón para nunca rendirme.

AGRADECIMIENTO

A Dios, fuente de fortaleza y sabiduría, porque nada de esto habría tenido sentido sin tu compañía constante en cada paso de este camino. Gracias por darme serenidad en los momentos difíciles y esperanza para seguir adelante.

A mi familia, mi gratitud infinita. Este logro es de ustedes, pues con su apoyo incondicional, comprensión y amor me recordaron siempre la importancia de mis estudios y me impulsaron a no rendirme, incluso frente a las adversidades. Me siento profundamente bendecida por tenerlos a mi lado.

A mis queridas amigas Heidy, Pamela, Mayerli, María y Nefertiti, quienes me demostraron que la verdadera amistad existe. Gracias por cada risa, cada conversación y cada instante compartido, que hicieron más ligero este trayecto universitario. Ustedes lograron que me sintiera valorada, incluida y querida. Hoy, sé que más que compañeras son mujeres íntegras y comprometidas con la vida y con nuestra futura profesión. Estoy convencida de que Dios me permitió cruzarme con ustedes porque representan el verdadero significado de la amistad.

A mi querida Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ), que me abrió las puertas de la formación académica. Elegir esta institución fue un acierto, pues encontré los recursos, el acompañamiento y el compromiso humano necesarios para crecer como profesional y como persona.

A mi tutora de tesis, Jenny del Rocío Bosquez Mestanza por su apoyo constante, su paciencia y sus palabras de aliento. Gracias por guiarme con sus conocimientos, confiar en mis capacidades y recordarme que no debía dejarme vencer por el miedo ni la inseguridad.

A la Unidad Educativa “San Carlos”, institución que me brindó su confianza para desarrollar este trabajo de investigación. Espero que los resultados obtenidos sean de gran aporte para fortalecer el desarrollo integral y el bienestar de toda su comunidad educativa. Siempre llevaré el honor y el orgullo de haber realizado mi investigación en la institución que me vio crecer.

RESUMEN

El presente proyecto de investigación abordó el tema de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos”, durante el período académico 2024–2025. Se parte de que las emociones constituyen un componente esencial en el aprendizaje y que su escasa integración en la práctica docente limita el desempeño académico y socioemocional del alumnado. Los docentes, al ser los primeros mediadores del aprendizaje, juegan un rol determinante en la manera en que la inteligencia emocional incide en la formación de los estudiantes; de ahí la importancia de analizar cómo estas prácticas se reflejan en el proceso educativo. La problemática radica en la insuficiente aplicación de la inteligencia emocional por parte del profesorado, lo que dificulta la identificación, comprensión y regulación de las emociones en el aula afectando la motivación, la convivencia y la disposición para aprender. Por ende, el objetivo general fue analizar cómo incide la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes. Desarrollándose bajo un enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico, con un diseño no experimental y transversal. Y tipo de investigación: descriptivo-interpretativo, orientada a comprender los significados que estudiantes y docentes atribuyen a sus experiencias emocionales en contextos de aula. Se emplearon revisión de la literatura, entrevistas semiestructuradas, observación “no participativa” y grupos focales; el análisis se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva. Dando como resultado que los alumnos logran identificar sus emociones, pero presentan dificultades para autorregularlas, lo que afecta su atención, motivación y participación en clase. Asimismo, se evidenció que los docentes desconocen teóricamente la inteligencia emocional, aunque de manera indirecta la aplican, pero no efectivamente ya que es esporádica y sin planificación sostenida. En conclusión, se determinó que la inteligencia emocional incide de forma significativa en el aprendizaje, fortaleciendo la motivación, la convivencia y el rendimiento cuando se gestiona adecuadamente, mientras que su ausencia genera apatía y bajo compromiso académico.

Palabras clave: aprendizaje; docentes; educación básica; estudiantes; inteligencia emocional.

ABSTRACT

This research project addressed the topic of emotional intelligence in the learning of students in Upper Basic Education at the “San Carlos” Educational Unit during the 2024–2025 academic period. It is based on the premise that emotions are an essential component of learning and that their limited integration into teaching practice restricts students’ academic and socio-emotional performance. Teachers, as the primary mediators of learning, play a decisive role in how emotional intelligence influences students’ formation; hence the importance of analyzing how these practices are reflected in the educational process. The problem lies in the insufficient application of emotional intelligence by teachers, which hinders the identification, understanding, and regulation of emotions in the classroom, thereby affecting motivation, coexistence, and willingness to learn. Therefore, the general objective was to analyze how emotional intelligence affects students’ learning. The study was conducted under a qualitative approach, based on the phenomenological method, with a non-experimental and cross-sectional design. The type of research was descriptive-interpretative, aimed at understanding the meanings that students and teachers attribute to their emotional experiences in classroom contexts. Literature review, semi-structured interviews, non-participant observation, and focus groups were used as techniques, while the analysis was carried out through open, axial, and selective coding. The results show that students are able to identify their emotions but struggle to self-regulate them, which affects their attention, motivation, and classroom participation. Likewise, it was found that teachers lack theoretical knowledge of emotional intelligence, although they apply it indirectly, but not effectively since its use is sporadic and without sustained planning. In conclusion, it was determined that emotional intelligence has a significant impact on learning, strengthening motivation, coexistence, and academic performance when it is properly managed, while its absence generates apathy and low academic commitment.

Keywords: learning; teachers; basic education; students; emotional intelligence.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS	ii
CERTIFICACIÓN DE CULMINACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	iii
CERTIFICADO DEL REPORTE DE LA HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE COINCIDENCIA Y/O PLAGIO ACADÉMICO	iv
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO.....	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT.....	ix
CÓDIGO DUBLÍN	xx
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	3
1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Problema de investigación.....	4
1.1.1 Planteamiento del Problema.....	4
1.1.2. Diagnóstico	5
1.1.3. Pronóstico.....	5
1.1.4. Formulación del Problema	6
1.2. Objetivos	6
1.2.1. Objetivo General	6
1.2.3. Objetivos Específicos.....	6
1.3. Justificación.....	6
CAPÍTULO II.....	8
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
2.1. Marco Referencial.....	9

2.1.1. Antecedentes	9
2.2. Fundamentación conceptual	11
2.2.1. Definición de Inteligencia Emocional.....	11
2.2.2. Competencias de la Inteligencia Emocional según Daniel Goleman.....	12
2.2.2.1. Autoconciencia emocional	12
2.2.2.2. Autorregulación.....	13
2.2.2.3. Empatía	13
2.2.2.4. Habilidades sociales	13
2.2.2.5. Automotivación.....	14
2.2.3. Definición de Aprendizaje	14
2.2.4. Factores educativos que inciden en el aprendizaje.....	15
2.2.4.1. Rendimiento académico.	15
2.2.4.2. Atención.....	15
2.2.4.3. Concentración	15
2.2.4.5. Comportamiento.....	16
2.2.4.6. Participación en clase	16
2.3. Fundamentación teórica	16
2.3.1. Teorías y modelos de la Inteligencia Emocional.....	16
2.3.1.1. Modelo de Mayer y Salovey	16
2.3.1.2. Modelo de Daniel Goleman	17
2.3.1.3. Teoría de la Autodeterminación de Deci & Ryan	17
2.3.2. Teorías y modelos basados en el Aprendizaje Escolar.....	18
2.3.2.1. Aprendizaje Significativo (David Ausubel)	18
2.3.2.2. Aprendizaje Sociocultural (Lev Vygotsky).....	18
2.3.2.3. Teoría del Aprendizaje Social-Cognitivo (Bandura).....	18

2.3.3. Las Emociones en el Aprendizaje	19
2.3.4. La Inteligencia Emocional en el aprendizaje.....	19
2.3.4.1. Formación docente	19
2.3.4.2. Programas de formación en inteligencia emocional.....	19
2.3.4.3. Aplicación de la inteligencia Emocional en la práctica docente	20
2.3.4.4. Estrategias Emocionales en el proceso educativo	20
2.4. Fundamentación legal.....	20
2.4.1. Constitución de la República del Ecuador (2008).....	20
2.4.2. Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Ecuador	21
2.4.3. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).....	21
2.4.4. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).....	22
2.4.5. Normativa Internacional.....	22
2.4.6. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).....	22
CAPÍTULO III.....	23
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
3.1 Localización	24
3.2. Enfoque.....	24
3.2.1. Cualitativo	24
3.3. Diseño	25
3.3.1. No Experimental	25
3.3.2. Transversal	25
3.4. Tipo de investigación	26
3.4.1. Descriptivo e Interpretativo.....	26
3.5. Método	26

3.5.1. Fenomenológico.....	26
3.6. Fuentes de recopilación de información.....	27
3.6.1. Fuentes Primarias	27
3.6.2. Fuentes secundarias.....	27
3.7. Población.....	27
3.7.1. Informantes Claves.....	27
3.8. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	28
3.8.1. Revisión documental.....	28
3.8.1.1. Matriz bibliográfica.....	28
3.8.2. Observación (No Participativa).....	28
3.8.2.1. Ficha de Observación.....	28
3.8.3. Entrevista Semiestructurada.....	29
3.8.3.1. Guion de entrevista.....	29
3.8.4. Grupo Focales	29
3.8.4.1. Guía de Grupo Focales.....	29
3.9. Recursos	30
3.9.1. Humanos	30
3.9.2. Materiales.....	30
CAPITULO IV.....	31
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	31
4.1. Resultados	32
4.1.1. Primer resultado:	32
4.1.1.1. Análisis Interpretativo	35
4.1.2. Segundo resultado:.....	37
4.1.2.1. Categoría inicial: autoconciencia; categoría emergente: expresión emocional	

espontánea.....	42
4.1.2.2. Categoría inicial: autorregulación; categoría emergente: falta de control emocional.....	43
4.1.2.3. Categoría inicial: habilidades sociales; categoría emergente: comunicación conflictiva entre pares.....	43
4.1.2.4. Categoría inicial: empatía; categoría emergente: apoyo emocional del docente	44
4.1.2.5. Categoría inicial: empatía; categoría emergente: leve empatía entre los estudiantes.....	44
4.1.2.6. Categoría inicial: automotivación; categoría emergente: falta de motivación hacia el estudio	45
4.1.2.7. Categoría inicial: rendimiento académico; categoría emergente: irregularidad en el cumplimiento	45
4.1.2.8. Categoría inicial: atención; categoría emergente: atención alternante	46
4.1.2.9. Categoría inicial: concentración; categoría emergente: distracción por factores externos	46
4.1.2.10. Categoría inicial: participación; categoría emergente: participación pasiva en clase	47
4.1.2.11. Categoría inicial: clima emocional; categoría emergente: apoyo motivacional.....	47
4.1.2.12. Categoría inicial: Clima emocional; categoría emergente: charlas motivacionales aisladas	48
4.1.3. Tercer resultado:.....	49
4.1.3.1. Categoría inicial: conocimiento de la IE; categoría emergente: desconocimiento técnico.....	56
4.1.3.2. Categoría inicial: práctica de la IE; categoría emergente: Aplicación personal	56
4.1.3.3. Categoría inicial: práctica de la IE; categoría emergente: aplicación en la	

docencia	57
4.1.3.4. Categoría inicial: práctica de la IE en estudiantes; categoría emergente: práctica inconsciente.....	57
4.1.3.5. Categoría inicial: práctica de la IE en estudiantes; categoría emergente: práctica parcial.....	58
4.1.3.6. Categoría inicial: práctica de la IE en estudiantes; categoría emergente: falta de autocontrol	58
4.1.3.7. Categoría inicial: práctica de la IE en estudiantes; categoría emergente: dificultad en habilidades sociales	59
4.1.3.8. Categoría inicial: impacto de la IE en el aprendizaje; categoría emergente: influencia positiva.....	59
4.1.3.9. Categoría inicial: clima emocional en el aula; categoría emergente: Afectividad.....	60
4.1.3.10. Categoría inicial: clima emocional en el aula; categoría emergente: inclusión- prevención de conflictos	61
4.1.3.11. Categoría inicial: realidad de la IE en el aula; categoría emergente: aplicación limitada	61
4.1.4. Aplicación del segundo instrumento del tercer objetivo	62
4.1.4.1. Categoría inicial: conocimiento de la IE; categoría emergente: desconocimiento total	71
4.1.4.2. Categoría inicial: reconocimiento de emociones; categoría emergente: identificación básica de emociones	71
4.1.4.3. Categoría inicial: autorregulación de emociones; categoría emergente: dificultad para controlar emociones negativas	72
4.1.4.4. Categoría inicial: empatía; categoría emergente: apoyo superficial.....	72
4.1.4.5. Categoría inicial: empatía; categoría emergente: indiferencia	73
4.1.4.6. Categoría inicial: habilidades sociales; categoría emergente: relaciones	

normales.....	73
4.1.4.7. Categoría inicial: habilidades sociales; categoría emergente: socialización limitada	73
4.1.4.8. Categoría inicial: automotivación; categoría emergente: motivación extrínseca	74
4.1.4.9. Categoría inicial: automotivación; categoría emergente: desmotivación.....	74
4.1.4.10. Categoría inicial: atención y concentración; categoría emergente: distracción por emociones	75
4.1.4.11. Categoría inicial: Clima emocional; categoría emergente: actividades esporádicas.....	75
4.1.4.12. Categoría inicial: influencia de las emociones en el aprendizaje; categoría emergente: impacto negativo.....	76
4.1.4.13. Categoría inicial: influencia de las emociones en el aprendizaje; categoría emergente: impacto positivo	76
4.2. Discusión.....	77
CAPÍTULO V.....	80
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	80
5.1. Conclusiones	81
5.2. Recomendaciones.....	83
CAPÍTULO VI.....	85
6. BIBLIOGRAFÍA.....	85
Bibliografía	86
CAPÍTULO VII	94
7. ANEXOS	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación de la Unidad Educativa "San Carlos"	24
--	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz bibliografica	32
Tabla 2 Codificación abierta de la observación “no participativa”	37
Tabla 3 Codificación Axial de la observación “no participativa”	39
Tabla 4 Datos informativos de los pseudónimos	49
Tabla 5 Codificación abierta de la entrevista semiestructurada.....	50
Tabla 6 Codificación axial de la entrevista semiestructurada.....	52
Tabla 7 Identificación de los pseudónimos	63
Tabla 8 Codificación abierta de los grupos focales	63
Tabla 9 Codificación axial de los grupos focales	67

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos 1. Aceptación del proyecto de investigación	95
Anexos 2. Entrevista a docente 1	96
Anexos 3. Entrevista a docente 2	96
Anexos 4. Entrevista a docente 3	96
Anexos 5. Descripción de la observación “no participativa”	97
Anexos 6. Transcripción de los 3 docentes entrevistados	100
Anexos 7. Transcripción de los 6 estudiantes en el grupo focal	105

CÓDIGO DUBLÍN

Título:	“La inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa San Carlos”		
Autor:	Lady Mishell Reyes Rodríguez		
Palabras claves:	aprendizaje	docentes	educación básica, estudiantes, inteligencia emocional.
Fecha de publicación:	Noviembre, 2025		
Editorial:	Quevedo- UTEQ – 2025		
Resumen:	El presente proyecto de investigación abordó el tema de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa San Carlos”, durante el período académico 2024–2025. Se parte de que las emociones constituyen un componente esencial en el aprendizaje y que su escasa integración en la práctica docente limita el desempeño académico y socioemocional del alumnado. Los docentes, al ser los primeros mediadores del aprendizaje, juegan un rol determinante en la manera en que la inteligencia emocional incide en la formación de los estudiantes; de ahí la importancia de analizar cómo estas prácticas se reflejan en el proceso educativo. La problemática radica en la insuficiente aplicación de la inteligencia emocional por parte del profesorado, lo que dificulta la identificación, comprensión y regulación de las emociones en el aula afectando la motivación, la convivencia y la disposición para aprender. Por ende, el objetivo general fue analizar cómo incide la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes. Desarrollándose bajo un enfoque cualitativo, sustentado en el método fenomenológico, con un diseño no experimental y transversal. Y tipo de investigación: descriptivo-interpretativo, orientada a comprender los significados que estudiantes y docentes atribuyen a sus experiencias emocionales en contextos de aula. Se emplearon revisión de la literatura, entrevistas semiestructuradas, observación “no participativa” y grupos focales; el análisis se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva. Dando como resultado que los alumnos logran identificar sus emociones, pero presentan dificultades para autorregularlas, lo que afecta su atención, motivación y participación en clase. Asimismo, se evidenció que los docentes desconocen teóricamente la inteligencia emocional, aunque de manera indirecta la aplican, pero no efectivamente radica la problemática dentro del ámbito educativo.		
Abstract:	The present research project addressed the topic of emotional intelligence in the learning of Upper Basic Education students at the San Carlos Educational Unit during the 2024–2025 academic period. It starts from the idea that emotions constitute an essential component in learning and that their limited integration into teaching practice restricts students’ academic and socio-emotional performance. Teachers, as the first mediators of learning, play a decisive role in the way emotional intelligence influence students’ education; hence the importance of analyzing how these practices are reflected in the education process. The problem lies in the insufficient application of emotional intelligence by teachers, which hinders the identification, understanding, and regulation of emotions in the classroom, affecting motivation, coexistence, and the willingness to learn. Therefore, the general objective was to analyze how emotional intelligence affects students’ learning. It was developed under a qualitative approach, based on the phenomenological method, with a non-experimental and cross-sectional design, and a descriptive–interpretative type of research aimed at understanding the meanings that students and teachers attribute to their emotional experiences in classroom contexts.. Literature review, semi-structured interviews, non-participant observation, and focus groups were used; the analysis was carried out through open, axial, and selective coding. The results showed that students are able to identify their emotions but have difficulties self-regulating them, which affects their attention, motivation, and participation in class. Likewise, it was evidenced that teachers lack theoretical knowledge of emotional intelligence, although they apply it indirectly, but not effectively since it is sporadic and without sustained planning. In conclusion, it was determined that emotional intelligence significantly influences learning, strengthening motivation, coexistence, and performance when it is properly managed, while its absence generates apathy and low academic commitment.		
Descripción:	108 hojas: dimensiones, 29 x 21 cm + CD-ROM 6162		
URI:			

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es reconocida como una habilidad esencial en el desarrollo integral de los estudiantes. UNESCO (2021) en su informe: “Los futuros de la educación: aprender a transformarse”, destaca que el buen desarrollo de habilidades socioemocionales por medio de la IE promueve una convivencia armónica, paz en el estudiantado y sobre todo una mejora positiva en su desenvolvimiento escolar. Por lo cual, evidencia la importancia que tiene la inteligencia emocional para contrarrestar los desafíos que se presentan en el ámbito educativo.

Mientras tanto, en un estudio realizado por Valdiviezo-Loayza & Rivera-Muñoz (2022) basado a nivel de América Latina y el Caribe en cuanto a calidad educativa y su desarrollo en la Inteligencia Emocional, se utilizó información de una base de datos de literatura científica donde se llegó a la conclusión que, a pesar que existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la educación de manera teórica, se genera una preocupación por la deficiencia de implementación experimental en las instituciones educativas. Debido a su complejo manejo ya que, al hablar de inteligencia emocional se refiere sobre un carácter multidimensional.

Seguidamente, en Ecuador un estudio realizado en la provincia del Cañar por Peña Reyes et al. (2025) en el nivel de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “Rafael Aguilar”, se evidenció que existe una falta de competencias emocionales primordiales en el desempeño escolar, tales como: autorregulación y el adecuado manejo del estrés. Lo que afecta de manera negativa en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual, se optó por la creación de metodologías específicas para el buen desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

Desde la perspectiva de Zapata Cervantes et al. (2025), un análisis realizado en instituciones de Educación Básica en Quito demostró que la inteligencia emocional mantiene una correlación positiva significativa con la empatía estudiantil en el aprendizaje. Los autores evidencian que, si bien los estudiantes presentan una alta atención hacia sus emociones, muestran limitaciones en la capacidad de regulación emocional, lo cual repercute en la calidad de la convivencia escolar. De manera particular, se identificó que la empatía afectiva prevalece sobre la cognitiva, situación que refleja una

mayor sensibilidad hacia los estados emocionales de los pares, pero una menor comprensión racional de los mismos. Este hallazgo sugiere que la falta de regulación y comprensión emocional afecta tanto las interacciones sociales como los procesos de aprendizaje, al generar distracciones, dificultades en la concentración y un menor aprovechamiento académico.

En definitiva, la importancia de esta investigación se centra en comprender cómo la inteligencia emocional incide en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior, ya que su adecuada gestión favorece la adquisición de conocimientos y el desarrollo de principios socioemocionales necesarias para la vida escolar y personal. Reconocer esta influencia permite proyectar ambientes educativos integrales y humanizados, donde el aprendizaje trascienda lo académico y contribuya a la formación de individuos empáticos, resilientes y capaces de desenvolverse en una sociedad diversa y en transformación.

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Problema de investigación

1.1.1 Planteamiento del Problema

La presente investigación se desarrollará en la Unidad Educativa “San Carlos”, ubicada en el cantón Quevedo, provincia de Los Ríos. En el subnivel de Educación Básica Superior se ha identificado una problemática relacionada con la escasa integración de la inteligencia emocional en los procesos pedagógicos, lo cual limita la manera en que los estudiantes aprenden y se desenvuelven en su entorno escolar.

Se ha evidenciado que las emociones inciden de manera directa en la disposición para aprender, la concentración, la interacción con los compañeros y la motivación hacia las actividades académicas. En muchos casos, cuando los estudiantes no se encuentran en un estado emocional adecuado, su aprendizaje se ve condicionado e incluso imposibilitado para alcanzar un proceso eficaz.

A esto se suma que numerosos docentes carecen de la preparación necesaria para guiar a los estudiantes en el reconocimiento y la regulación de sus emociones, ya sea por desconocimiento o por limitaciones en su formación profesional. Esta situación revela que, si los docentes no logran un manejo adecuado de sus propias emociones, difícilmente podrán fomentar la inteligencia emocional en sus estudiantes como parte de su preparación para la vida escolar y personal.

Aunque la inteligencia emocional es reconocida como un aspecto esencial en el ámbito educativo, su aplicación en la práctica suele ser limitada y poco sistemática. Como consecuencia, los estudiantes no logran desarrollar de manera integral competencias emocionales que resultan indispensables para la construcción de aprendizajes significativos y para fortalecer la convivencia escolar.

En este contexto, se hace necesario analizar la incidencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos”, de manera que se logre la comprensión y otorgar la debida importancia a como la inteligencia emocional influyen en su proceso formativo y se evidencien las implicaciones de este vínculo en el ámbito educativo, para la mejora significativa del aprendizaje.

1.1.2. Diagnóstico

En la Unidad Educativa “San Carlos” se ha identificado que los estudiantes de Educación Básica Superior presentan limitaciones en la gestión de sus emociones, lo que repercute su aprendizaje y convivencia. A partir de las observaciones preliminares y el análisis de contexto, se evidenció que la falta de regulación emocional se traduce en desmotivación, dificultad para mantener la concentración y conflictos interpersonales, afectando directamente los procesos de aprendizaje. Esta situación evidencia la necesidad de comprender con mayor profundidad la incidencia que tiene la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes, a fin de visibilizar su papel en el ámbito educativo y su influencia en el desarrollo integral.

1.1.3. Pronóstico

Si la inteligencia emocional no es atendida con la debida urgencia y profundidad, los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos” continuarán enfrentando limitaciones en su aprendizaje. La ausencia de un acompañamiento que fortalezca el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones hará que los alumnos sean más vulnerables a la frustración, la apatía y la falta de motivación frente a los desafíos escolares.

Con el paso del tiempo, esta carencia en el desarrollo de la inteligencia emocional puede derivar en una participación pasiva en clase, dificultades para mantener la concentración y escasas habilidades para establecer relaciones empáticas y respetuosas con sus compañeros y docentes. A nivel personal, los estudiantes corren el riesgo de desarrollar inseguridad frente a sus capacidades y poca resiliencia para afrontar los retos de su formación.

En este escenario, la inteligencia emocional, al no ser trabajada de manera adecuada, dejará de cumplir su rol como soporte fundamental del aprendizaje. Esto provocará que la institución mantenga un enfoque pedagógico centrado únicamente en lo cognitivo, sin atender la dimensión socioemocional que es decisiva para un desarrollo integral y equilibrado de los estudiantes.

1.1.4. Formulación del Problema

- ¿Como incide la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos” durante el periodo 2024 - 2025?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

- Analizar la incidencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa “San Carlos” durante el periodo lectivo 2024-2025.

1.2.3. Objetivos Específicos

- Indagar mediante una revisión bibliográfica acerca de las competencias de la inteligencia emocional que influyen en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos”.
- Identificar los factores socioemocionales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos”.
- Comprender las percepciones de docentes y estudiantes sobre la incidencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos”.

1.3. Justificación

Kaur & Hirudayaraj (2021), establecen que en el ámbito escolar la inteligencia emocional ayuda a los estudiantes a conocer y reconocer las emociones propias y los demás, para así poder llevar una vida significativa. Por lo cual, la importancia de la inteligencia emocional en el aprendizaje es esencial para crear generaciones con un buen desarrollo integral.

En este sentido, esta investigación tendrá un impacto positivo e innovador. Porque gracias a los aportes de los docentes y estudiantes se podrá dar un mayor énfasis sobre la importancia que tiene la incidencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes. Para así, en un futuro se implemente la inteligencia emocional como una materia

fija en el currículo educativo, fomentando aulas más inclusivas con actividades emocionales que mejoren significativamente el aprendizaje y cambios de comportamientos de los estudiantes para la mejora continua de la correcta gestión de sus emociones.

Por lo consiguiente, los beneficiarios en esta investigación son los docentes y estudiantes. Ya que, gracias a sus percepciones acerca de la inteligencia emocional en el aprendizaje, ayudará a que los demás docentes conozcan del tema y estén en una constante actualización, mientras tanto, en los estudiantes se garantizará un desarrollo integral.

Por otro lado, esta investigación se justifica de manera teórica ya que la inteligencia emocional en el aprendizaje ha sido ampliamente estudiada y respaldada por la literatura académica. Fundamentándose así, por la teoría de Goleman (1995), quien sostiene que para tener éxito en la vida es necesario desarrollar varias habilidades de la inteligencia emocional, que se comprende en el reconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales. En este sentido, la inteligencia emocional es el aspecto clave que garantizará que los estudiantes tengan un buen aprendizaje para poder alcanzar sus metas.

El aporte práctico de esta investigación es clave para entender como la inteligencia emocional influye en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica superior. Al identificar los factores socioemocionales que más influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Además, se ofrecerán recomendaciones basadas en la evidencia empírica para crear y mantener un ambiente positivo, lo que permitirá que los docentes optimicen sus prácticas pedagógicas y que fomenten un entorno emocional saludable para los estudiantes.

En lo social la inteligencia emocional aporta un significado positivo ya que influye en el aprendizaje de los estudiantes sin dejar a un lado su desarrollo personal en la construcción de relaciones interpersonales dentro y fuera del entorno escolar.

En conclusión, la investigación es factible porque se lleva a cabo en la Unidad Educativa “San Carlos”, donde se cuenta con acceso a la población y con las facilidades necesarias para aplicar los instrumentos de recolección de datos. El número de participantes es adecuado para un estudio cualitativo y permite obtener resultados representativos sin demandar mayores recursos. Además, la disponibilidad de información académica actual y el tiempo previsto para la investigación garantizan que el estudio pueda realizarse de manera práctica y alcanzar los objetivos propuestos.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Marco Referencial

2.1.1. Antecedentes

En la búsqueda de investigaciones basadas en el contexto del presente estudio, se pudo recopilar la siguiente información:

En un estudio realizado por Gutiérrez Rocha & Guagchinga Chicaiza (2023) se buscó evaluar la relación existente entre la inteligencia emocional y el aprendizaje en los estudiantes de la Unidad Educativa “Juan León Mera” basándose principalmente en la autorregulación, con un enfoque cuantitativo, donde se utilizó el Trait Meta-Mood Scale y un inventario de procesos de autorregulación a una población de 40 estudiantes. Lo que dio como resultado, que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a ser más planificadores, creadores y auto evaluadores. Es decir, enmarca la inteligencia emocional como parte de las estrategias que se deben incluir en el proceso de aprendizaje (autorregulado) para mejorar eficazmente su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este punto anterior enfatiza la importancia de la inteligencia emocional en la educación, lo que demuestra que la autorregulación mejora la planificación, la creatividad y la autoevaluación, que son habilidades vitales para mejorar el proceso de capacitación en la educación básica.

Mientras que, un estudio realizado por Acosta-León et al. (2025) se llevó a cabo con el objetivo de conocer el impacto que tiene la educación emocional en los estudiantes del nivel secundario, por medio de una exhaustiva revisión de literatura (artículos científicos, revisiones sistemáticas y tesis universitarias) en el contexto ecuatoriano, desde un enfoque pedagógico. Lo que dio como resultado, una relación positiva entre las competencias emocionales, la convivencia sana, la motivación y el proceso académico. En contraste, se hace alusión a la importancia que tiene el ámbito emocional para garantizar un aprendizaje significativo e inclusivo.

Este contexto ilustra que las habilidades emocionales mejoran la coexistencia, la motivación y el rendimiento académico, lo que subraya la necesidad de incorporar la educación emocional como base para fomentar el aprendizaje significativo e inclusivo en la educación básica.

Así también, una investigación titulada *“Inteligencia emocional en el entorno educativo: Un enfoque integral para el desarrollo emocional de docentes y estudiantes”* realizada por Gavilánez Franco et al. (2025) tuvo por objetivo analizar el rol de la inteligencia emocional en el bienestar emocional y el rendimiento académico en relación con docentes y estudiantes. Con la ayuda de base de datos en revistas como: Scopus, ERIC, Dialnet y Scielo de los últimos 25 años. Donde se encontró una relación positiva entre el rendimiento académico, habilidades interpersonales, resiliencia por parte docente y la inteligencia emocional. No obstante, se reconoce la carencia de estudios y recursos específicos para cada contexto. Por ende, es necesario incluir la IE en el currículo para fomentar una vida integral con mejoras educativas en docentes y estudiantes.

Este antecedente resulta relevante para esta investigación porque sustenta, desde una visión integral, que la inteligencia emocional favorece tanto a docentes como a estudiantes, lo que refuerza la pertinencia de su estudio en el contexto de la Educación Básica.

Por otro lado, una investigación titulada *“Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática”* realizada por Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024) cuyo objetivo se centró en conocer la relación entre aprendizaje y emociones mediante el aporte de la neurociencia. Por medio de una revisión sistemática de 17 artículos científicos en el modelo PRISMA, mediante un análisis cualitativo se consolidó que es importante la integración de actividades emocionales para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes y estudiantes. Sin dejar a un lado, la gran labor que debe tener el docente al saber y dominar los principios neurocientíficos para promover un aprendizaje a largo plazo en el alumnado de carácter social, cognitivo y emocional.

Este antecedente aporta al estudio actual al demostrar que las emociones, desde un punto de vista neurocientífico, juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje. A pesar de que se basa en una revisión sistemática en lugar de un estudio de campo, sus hallazgos son importantes ya que enfatizan la necesidad de que los maestros incorporen actividades emocionales que promuevan el aprendizaje duradero en aspectos cognitivos, sociales y emocionales, lo que destaca la importancia de examinar la inteligencia emocional en la educación básica.

Por último, una investigación realizada por los autores González Loor & Vázquez Avilés (2023) de alcance descriptivo en la ciudad de Azogues- Ecuador, acerca de las percepciones docentes sobre la educación emocional en los estudiantes de educación primaria, considerando el retorno a clases presenciales después de la pandemia. Donde su objetivo era conocer si la educación emocional es relevante en su proceso educativo después de haber pasado momentos cambiantes. Rigiéndose sobre un enfoque cualitativo, consolidando que la educación emocional en edades tempranas es una herramienta clave para alcanzar el mayor potencial en conocimiento, habilidades, actitudes y bienestar estudiantil, ya que, desde pequeños se enseña a la identificación, manejo y expresiones de emociones.

Este antecedente resulta beneficioso para la presente investigación porque demuestra que la educación emocional en la primera infancia es esencial para el aprendizaje holístico y el bienestar de los estudiantes. Su contribución se mejora aún más al mantener el mismo enfoque cualitativo, que refuerza la consistencia metodológica de este estudio y fortalece la validez de examinar las percepciones y experiencias dentro del ámbito de la educación básica.

2.2. Fundamentación conceptual

2.2.1. Definición de Inteligencia Emocional

Goleman (1995) sostiene la idea, que “la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer y comprender tanto las emociones propias como las ajenas”. Haciendo énfasis que la IE fortalece la habilidad para automotivarse, tener en control emocional saludable y una buena convivencia con los pares. Por lo cual, el desarrollo de la inteligencia emocional es una estrategia que favorece el éxito personal al fortalecer los estados emocionales positivos y reducir aquellos negativos que atraen consecuencias desfavorables.

Por otro lado, la inteligencia emocional se entiende como la capacidad de reconocer, comprender y manejar tanto las propias emociones como las de los demás, integrándolas de manera estratégica en los procesos de pensamiento y en la regulación de la conducta (Mayer & Salovey, 1997). Esta definición constituye una mirada positiva a las emociones, puesto que, la persona con esta habilidad es muy probable que tenga un desempeño emocional e intelectual próspero.

Los autores Fernández y Ramos (2002 citado de Retana y Anicasio 2021) destacan a la inteligencia emocional como una capacidad para identificar y manejar de manera correcta las emociones, tomando en consideración tres procesos esenciales como:

- Percibir (ser consciente de cada estado emocional)
- Comprender (el porqué de cada emoción)
- Regular (mediar cada emoción tanto positivas u negativas)

2.2.2. Competencias de la Inteligencia Emocional según Daniel Goleman

La Inteligencia Emocional propuesta por Daniel Goleman (1995) comprende una serie de competencias que permiten a las personas identificar, comprender y gestionar las emociones de manera efectiva. Como lo son: autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y automotivación. Por lo tanto, son esenciales para el desempeño académico de los estudiantes.

2.2.2.1. Autoconciencia emocional.

Gonzales Torres (2022) define la autoconciencia emocional como un paso básico en la vida, ya que, permitirá tener un panorama claro de quien somos y una comprensión profunda de cada estado emocional y así poder enfrentarse a situaciones atenuantes. Sin embargo, resalta la idea que la autoconciencia emocional no solo se enfoca en identificar las emociones de manera obligatoria, sino más bien es aprender a conocer, escucharlas y comprenderlas y ejecutarlas de forma efectiva.

Así también, a (Bisquerra 2009, Citado de Monroy Segundo, 2024) define la autoconciencia emocional como una competencia que se basa en tener una conciencia propia de los estados emocionales incluyendo el saber identificar una realidad en un contexto emocional determinado. En la cual, se establecen un abanico de elementos fundamentales para la formación de dicha competencia, como lo son: la conciencia plena de emociones, dar una etiqueta a una emoción que la diferencie de otra, conocimiento para percibir cada emoción y sobre todo identificación de los estados emocionales y como estos inciden en lo cognitivo (razonamiento, conciencia) y su comportamiento (interacción).

2.2.2.2. Autorregulación.

Antuña-Cambor et al. (2024) definen la autorregulación emocional como el proceso de modificar las emociones para potencializar el crecimiento emocional, personal e intelectual del individuo. Además, enfatiza que cada emoción que no aporte algo productivo en la vida del individuo, puede ser regulada en base a cada realidad donde él se encuentre y así poder llevarse mejor con el mismo y con las personas que los rodean. En este sentido, tener la habilidad de regular cada emoción estimular que el individuo utilice su cognición y establezca sus hábitos emocionales por unos mejores.

2.2.2.3. Empatía.

Oliveira Friestino et al. (2021) la empatía es la forma que tienen las personas de acogerse a una experiencia o concepción ajena para actuar a partir de aquello. Es decir, no es necesario sentir esa emoción de la otra persona para ayudarlo, es más, solo es cuestión de entender las situaciones de los demás. No obstante, se destacan varios tipos de empatía como lo son:

- **Empatía cognitiva:** Es la capacidad de saber conocer, identificar y entender la posición de los demás, sin que haya la necesidad que exista un vínculo emocional.
- **Empatía emocional:** Radica en como las personas se adueñan del estado emocional y sentimientos del otro de manera subjetiva lo que genera una preocupación y da como consecuencia un comportamiento de ayuda.
- **Empatía comportamental:** Se comprende como la forma de transmitir la perspectiva desde la actuación para que sea entendida.
- **Empatía moral:** Es la motivación interna que nace de manera genuina y las ganas de ayudar para que esa persona ya no siga padeciendo. (p.2).

2.2.2.4. Habilidades sociales.

Moyolema-Ramírez et al.(2023) denominan a las habilidades sociales como aquellas conductas que permiten crear relaciones interpersonales con el medio que los rodea, permitiendo expresar sus sentimientos y necesidades. Tomando en cuenta, que estas se dan en diferentes factores como su entorno social, educativo, profesional, cultural y su vida cotidiana. Pues, las personas recrean estas habilidades desde la crianza y a lo largo de ella.

Es decir, estos autores enfatizan que las personas que desarrollan estas habilidades pueden conectar de manera más efectiva con toda clase de persona, grupos o comunidades.

Siguiendo con lo anterior, Almaraz Feroso et al. (2019) denominan a las habilidades sociales como formas de actuar con las personas de manera positiva, tomando en cuenta el respeto, humildad y amabilidad. Con el fin de establecer un ambiente cooperativo y armonioso para la sana convivencia tanto propia como con los demás, evitando así un alto nivel de agresiones físicas, verbales u psicológicas. En contraste, las habilidades sociales abarcan una amplia gama de actitudes para desarrollar y potencializar una efectiva relación social.

2.2.2.5. Automotivación.

Velásquez-Pérez et al. (2023) definen que la automotivación es un estado que mantiene y dirige a una meta establecida, siendo persistentes día tras día hasta lograrlo. Es decir, la motivación es la razón por la cual el individuo se despierta contento, porque tiene una misión por cumplir. Esta acción hace que los individuos se mantengan motivados para poder enfrentar las dificultades y ser resilientes. Siendo así, que la inteligencia emocional ha tomado lugar en la motivación personal y profesional en las últimas décadas.

2.2.3. Definición de Aprendizaje

El aprendizaje es concebido como un proceso amplio y transformador donde la información se conectan con varios elementos claves como el conocimiento, experiencia, los procesos cognitivos para ir creando y modificando la conducta (Hernández Martínez et al., 2020).

Mientras que Logan & Mayer (2021) definen al “aprendizaje” como un proceso en constante cambio que está presente en el conocimiento u en la conducta, como consecuencia de las experiencias. Para así, darle un significado a algo que les servirá en lo educativo o en su vida diaria.

Así también Woolfolk (2022) define al “aprendizaje” como una experiencia que se consolida de manera espontánea con las habilidades, valores u actitudes de cada necesidad, ya sea cognitiva u emocional que tenga el individuo. No obstante, enfatiza que el aprendizaje puede desarrollarse en diferentes contextos que se encuentren el individuo.

2.2.4. Factores educativos que inciden en el aprendizaje

2.2.4.1. Rendimiento académico.

Chávez-Martínez & Salazar-Jiménez (2024) destacan que el rendimiento académico es un desempeño que está íntimamente conectado con un grupo de competencias intelectuales de los estudiantes, por lo cual se evalúa a través de varios estándares que valoran el conocimiento y se reflejan en las notas obtenidas a lo largo de un ciclo escolar determinado.

Mientras que Fernández Leandro et al. (2022) consideran que el rendimiento académico es un largo proceso que se evidencia en los estudiantes después de haber tenido un aprendizaje significativo, usando el pensamiento crítico y reflexivo fomentado por el docente encargado, para conocer lo aprendido como: actitudes, aptitudes, habilidades y sobre todo las destrezas que ha alcanzado como lo estipula el currículo escolar para consolidar un aprendizaje integral en lo académico y personal.

2.2.4.2. Atención

Hurtado (2025) la atención es una capacidad cognitiva que se centra en la entrada de información, en otras palabras, es la forma que tiene el cerebro para fijarse en algo o alguien de manera específica para conocer de ella y enriquecerse. Además, existen varios tipos de atención como lo son:

- **Atención alternante:** Cuando se cambian las miras de atención a otros campos de manera espontánea.
- **Atención sostenida:** Es el estar atento a una cosa en concreto durante un tiempo determinado sin desviarse a otros fines.
- **Atención selectiva;** Sucede cuando hay un tema o algo en específico que se desea conocer de manera voluntaria o involuntaria y no da paso a que otros temas intervengan en la atención.

2.2.4.3. Concentración

Maiztegi-Kortabarria et al. (2024) la concentración es la capacidad del individuo de priorizar una idea y dejar a un lado aquellas irrelevantes que no aportan algo positivo para la realización de una tarea. No obstante, esto se desarrollará mientras tenga un tiempo

prolongado determinado para que proporcione buenos resultados cognitivos, especialmente en lo académico.

Mientras que Caba Liriano (2024) define que la concentración va de la mano con la atención dirigido a un estímulo directo, para realizar una tarea u prestar importancia a un objeto a estudiar. Dando buenas aportaciones al cerebro, toma de decisiones y la practicidad de resolver obstáculos que se pueden presentar en la vida.

2.2.4.5. Comportamiento

El comportamiento se refiere a la colección de acciones y actitudes observables que una persona muestra en diversas situaciones a lo largo de su vida diaria. Esta idea abarca tanto cómo los individuos se involucran con los demás como con cómo reaccionan a varios estímulos, normas o circunstancias (Bastidas Anaguano , 2023).

2.2.4.6. Participación en clase

Ochoa Cervantes et al. (2020) afirman que la participación implica asumir un papel que se extiende más allá del simplemente estar allí, ya que requiere un compromiso con las acciones que conducen a beneficios para uno mismo o para un colectivo. En este contexto, la participación se refiere a participar, proporcionar comentarios, tomar decisiones y ser responsable de los resultados de estas acciones, lo que mejora la sensación de pertenencia y el desarrollo colectivo de los objetivos.

2.3. Fundamentación teórica

A continuación, se presentan las bases teóricas que sustentan la investigación sobre “La Inteligencia Emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior”:

2.3.1. Teorías y modelos de la Inteligencia Emocional

2.3.1.1. Modelo de Mayer y Salovey

La Inteligencia Emocional de Mayer & Salovey (1997) se estableció en base a ciertos ejes temáticos como:

- **Percepción Emocional:** Reconocer las emociones propias y de los demás.

- **Facilitación Emocional del pensamiento:** Las emociones como principal recurso para mejorar los pensamientos.
- **Comprensión Emocional:** El saber el porqué de cada emoción.
- **Regulación Emocional:** Buen uso de emociones para el buen desarrollo personal emocional.

2.3.1.2. Modelo de Daniel Goleman

La inteligencia emocional tuvo su auge cuando el doctor y periodista Daniel Goleman (1995) publicó oficialmente su best-seller titulado “Inteligencia Emocional”, siendo este el boom para las innumerables investigaciones. Desde allí se han desplegado diversas conceptualizaciones en base a su definición. Donde se destacan competencias emocionales tales como:

- **Autoconciencia:** Conocer los propios pensamientos y sentimientos.
- **Autorregulación:** Gestionar los pensamientos, emociones para responder de manera equilibrada en diferentes situaciones
- **Automotivación:** Manejo de emociones para llegar a un objetivo.
- **Empatía:** Percibir y comprender las emociones del otro.
- **Habilidades Sociales:** Habilidades para la convivencia armónica.

Sin dejar de lado, Daniel Goleman (1995) enfatiza que la inteligencia emocional no solo se basa en el crecimiento personal sino también en la eficacia profesional. Haciendo énfasis el ámbito educativo y su incidencia en los docentes. En síntesis, la inteligencia emocional se considera como un desarrollo integral en la vida de las personas.

2.3.1.3. Teoría de la Autodeterminación de Deci & Ryan

La teoría de Deci & Ryan (1985) explica cómo la motivación humana depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando estas se cumplen, las personas se sienten más comprometidas, motivadas y emocionalmente equilibradas. Así también, esta teoría distingue dos tipos clave de motivación:

- **Motivación Intrínseca:** Es aquella que nace desde el interior de las personas.

- **Motivación Extrínseca:** Es aquella motivación que proviene de personas externas u recompensas.

2.3.2. Teorías y modelos basados en el Aprendizaje Escolar

En lo que respecta al aprendizaje y sus teorías se resaltan las siguientes:

2.3.2.1. Aprendizaje Significativo (David Ausubel)

Para Ausubel (2001) el aprendizaje significativo se basa en un continuo proceso donde se van construyendo un aprendizaje en base a su experiencia, percepción, realidades y aprendizaje nuevo. Asociando el conocimiento previo con el nuevo, para así, consolidarlo y sea de motivación en la vida práctica u educativa. En contraste, resalta la autoconciencia y motivación en el aprendizaje para darle un sentido funcional y positivo a largo plazo en la solución a los problemas.

2.3.2.2. Aprendizaje Sociocultural (Lev Vygotsky)

Vygotsky (1998) considera que el aprendizaje solo se desarrolla mientras estén en contacto directo con la sociedad mediante funcione psíquicas de la persona alcanzando su “zona de desarrollo próximo”, donde se toman en cuenta varios factores para que se realice de manera óptima como: la socialización, habilidades sociales, la cultura y lenguaje. En este sentido, el aprendizaje es una activa construcción social favoreciendo un clima emocional saludable.

2.3.2.3. Teoría del Aprendizaje Social-Cognitivo (Bandura)

Rodríguez-Rey & Cantero-García (2020) sostienen que la teoría del aprendizaje social-cognitivo de Bandura tiene una gran relevancia en la educación, ya que esta teoría propone que el conocimiento se adquiere desde diversos enfoques como; la observación para imitar el comportamiento de los demás (MODELADO). Para ello, es necesario desarrollarse desde estímulos cognitivos internos como la atención, retención del conocimiento, imitación y motivación para hacerlo. Dando a entender la autoeficacia en la autorregulación del estudiante-docente para entender y adaptarse a las formas de aprendizaje por medio de los espejos de la sociedad que los rodea.

2.3.3. Las Emociones en el Aprendizaje

Bisquerra (2018) sugiere que la educación emocional es un proceso educativo para dar a las personas recursos y competencias para identificar, comprender y regular sus emociones en el día a día. El autor cree que el bienestar personal y social guarda fuerte relación con el control apropiado de las emociones, ya que estas afectan a la motivación, la concentración o atención, así como la forma de crear vínculos interpersonales. En el contexto escolar, su propuesta resulta muy aplicable, ya que destaca la importancia de educar a los estudiantes en habilidades emocionales que potencien su facultad para la concentración, la resiliencia, así como la actitud favorable hacia el aprendizaje.

2.3.4. La Inteligencia Emocional en el aprendizaje

2.3.4.1. Formación docente

La aplicabilidad de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes depende, en gran medida, de la formación de los docentes. Rodríguez-Barboza (2024), manifiesta que se requiere de prácticas educativas que integren habilidades emocionales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Formar docentes emocionalmente competentes permite que gestionen de manera eficaz sus propias emociones y que creen ambientes de aprendizaje enriquecidos con valores como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

En esta misma línea, López Puente et al. (2023) sostienen que los docentes emocionalmente capacitados adoptan diversas estrategias que repercuten tanto en su desarrollo personal como en el profesional. Entre las competencias destacadas se encuentran: la conexión con los estudiantes, la gestión del aula, la promoción del bienestar emocional, la motivación, el compromiso, el desarrollo de habilidades sociales, la resolución de conflictos, la autorregulación, el aprendizaje personalizado y la preparación para la vida. Dichas competencias, además, les permiten responder de manera flexible a las diferentes situaciones y necesidades educativas de sus estudiantes.

2.3.4.2. Programas de formación en inteligencia emocional

López-González & Oriol-Granado (2020) resaltan la importancia de implementar programas de formación en inteligencia emocional dirigidos a los docentes dentro de las

instituciones educativas. Estos programas contribuyen significativamente a mejorar la convivencia y la comunicación, garantizando un clima emocional inclusivo y colaborativo. De esta manera, el aprendizaje de los estudiantes se ve favorecido en un entorno donde prima la empatía y el respeto mutuo.

2.3.4.3. Aplicación de la inteligencia Emocional en la práctica docente

La aplicación de la inteligencia emocional en las aulas no siempre es constante. Huamantupa Mamani (2023) señala que existen limitaciones en algunos docentes debido a la falta de conocimiento, escasa formación pedagógica o resistencia al cambio. No obstante, aquellos que poseen una formación sólida en inteligencia emocional son capaces de integrar estrategias efectivas que benefician tanto a ellos como a sus estudiantes. En caso contrario, las carencias en este ámbito pueden convertirse en obstáculos que dificulten el aprendizaje.

2.3.4.4. Estrategias Emocionales en el proceso educativo

Chávez-Martínez & Salazar-Jiménez (2024) deducen que incluir habilidades emocionales en el proceso educativo por medio de actividades u estrategias previamente planificadas, mejorará el proceso de enseñanza-aprendizaje con ejercicios de reflexión, meditación y habilidades de comunicación, las cuales fortalecen la dimensión socioemocional de los estudiantes y favorecen aprendizajes más significativos.

Orozco-Curco (2023) hace énfasis en integrar actividades que fomenten la regulación emocional para que promuevan un ambiente de aprendizaje armónico y así tener una buena relación de respeto entre estudiantes. Ya que, se evidencia la falta de regulación emocional. Y por tal razón, es un factor determinante para garantizar un buen aprendizaje. Es decir, la regulación emocional fortalece el crecimiento emocional y cognitivo de los estudiantes.

2.4. Fundamentación legal

2.4.1. Constitución de la República del Ecuador (2008)

La Constitución de la República del Ecuador, en su vigente versión, habla acerca de garantizar el derecho a una educación de calidad y desarrollo integral a los ciudadanos. En este sentido, se han considerado los siguientes artículos:

- **Artículo 26:** Declara que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. La educación es indispensable para alcanzar el buen vivir, entendiendo que la educación debe enfocarse en la transmisión de conocimientos académicos y también en el desarrollo integral, que incluye el aspecto emocional.
- **Artículo 343:** Establece que el sistema nacional de educación tiene como objetivo, el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas que permitan el aprendizaje y la generación y utilización del conocimiento, técnicas, saberes, artes y cultura. Este artículo subraya la importancia de un enfoque holístico en la educación, que abarque también las competencias emocionales.
- **Artículo 44:** Garantiza el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, lo que incluye el fortalecimiento de competencias socioemocionales para su bienestar y aprendizaje.

2.4.2. Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Ecuador

El Ministerio de Educación de Ecuador, destaca varias políticas que respaldan el ámbito emocional en el sistema educativo:

- **Política de Convivencia Escolar:** Esta política fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes y docentes para mejorar el clima escolar y prevenir la violencia.

2.4.3. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)

La Ley Orgánica de Educación Superior es un marco legal fundamental que regula la educación superior en Ecuador. La LOES establece principios, derechos, obligaciones y procedimientos para garantizar una educación superior de calidad, inclusiva y equitativa:

- **Artículo 3:** La educación superior se orienta hacia la formación académica y profesional de calidad, vinculada con el desarrollo científico, tecnológico y humanístico del país. Promueve el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo aspectos emocionales y sociales.

2.4.4. Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

La Ley Orgánica de Educación Intercultural es un marco legal fundamental en el desarrollo de la educación en Ecuador, ya que destaca un enfoque integral en los estudiantes en lo social y emocional. Como lo destacan los siguientes artículos :

- **Art. 16:** Determina que la planificación curricular debe incluir estrategias para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en todos los niveles educativos.
- **Art. 205:** Establece la importancia de la convivencia escolar pacífica, la resolución de conflictos y el manejo de emociones para el aprendizaje.

2.4.5. Normativa Internacional

Dentro de las normativas internacionales, donde es parte Ecuador existen acuerdos que respaldan una educación integral y emocional:

- **Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 29):** Dispone que la educación debe preparar al niño para una vida responsable en una sociedad libre, fomentando comprensión, paz, tolerancia y amistad entre todos los pueblos, lo que implica habilidades emocionales y sociales.

2.4.6. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

UNESCO, organización que se caracteriza por brindar objetivos para la paz y seguridad a nivel mundial. Se destaca un objetivo de desarrollo sostenible basado en la educación:

- **(Educación 2030 – ODS 4):** Establece la necesidad de formar estudiantes con competencias socioemocionales para el aprendizaje permanente y la vida en sociedad.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Localización

La presente investigación se desarrolló en la Unidad Educativa “San Carlos”, la cual se encuentra ubicada en la parroquia San Carlos, del cantón Quevedo, en la provincia de Los Ríos. Perteneciente a la Zona Educativa 5, del sistema educativo público, con el código institucional (AMIE): 12H00958. Ofreciendo los niveles de Educación General básica (EGB) y Bachillerato en las jornadas Matutina y Vespertina.

Figura 1.

Ubicación de la Unidad Educativa "San Carlos"



Fuente: Ubicación obtenido de Google Maps.

3.2. Enfoque

La investigación se centró en un enfoque cualitativo, para el análisis de la incidencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa “San Carlos”.

3.2.1. Cualitativo

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo porque busca comprender cómo la inteligencia emocional incide en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos”. Dado que las emociones no pueden medirse de manera exacta, resulta necesario analizar las vivencias cotidianas de

los estudiantes y las percepciones de los docentes para obtener una visión cercana a la realidad. Este enfoque permite recoger experiencias, significados y realidades expresadas en contextos diversos, lo que contribuye a comprender de manera integral la relación entre emociones y aprendizaje.

En términos conceptuales, el enfoque cualitativo se orienta a interpretar fenómenos sociales a partir de los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias. Maxwell (2019), este enfoque centra su atención en los acontecimientos, acciones e interacciones de los participantes, posibilitando un análisis detallado de los contextos en los que se desenvuelven.

3.3. Diseño

3.3.1. No Experimental

Para la presente investigación se consideró realizar una investigación no experimental debido a que no se va a manipular ninguna de las variables, solo se va a basar en la observación y la recolección de datos por medio del instrumento. Según Hernández-Sampieri et al. (2020) argumentan que el diseño de investigación no experimental es utilizado en estudios científicos y sociales que no implica la manipulación deliberada de variables o la implementación de intervenciones. En cambio, se basa en la observación y recolección de datos en su forma natural, sin intervenir en el proceso o situación estudiada.

3.3.2. Transversal

De igual forma el estudio se centra en una investigación transversal debido a que la recolección de datos se lo va a realizar en un tiempo específico, por lo tanto, no se va a dar un seguimiento en varios momentos a lo largo del tiempo. La investigación transversal, según Tamayo y Tamayo (1996), es un diseño de investigación que se lleva a cabo en un momento específico en el tiempo, tomando un grupo de interés y analizando los datos recolectados en ese momento.

3.4. Tipo de investigación

3.4.1. Descriptivo e Interpretativo

El tipo de investigación descriptivo ayuda a describir un fenómeno o evento específico de manera detallada. En este sentido, se recopila información y datos relevantes sobre el objeto de estudio, se analizan y se presentan de manera sistemática y organizada (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Badtista-Lucio, 2019). De esta manera, mediante el proceso de incorporación, se interpretó la vivencia, actitudes y factores emocionales de los docentes y estudiantes en el proceso educativo.

Mientras que, el interpretativo se caracteriza por la capacidad de comprender y analizar un fenómeno social, explorando la realidad de los participantes. Por ende, se basa en sus experiencias, percepciones y significados (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Badtista-Lucio, 2019). En este sentido, los docentes dieron su percepción acerca de la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje, permitiendo así, una comprensión profunda para el análisis de la investigación.

3.5. Método

3.5.1. Fenomenológico

Se adoptó el método fenomenológico porque busca comprender cómo docentes y estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos” otorgan significado a sus experiencias relacionadas con la inteligencia emocional y el aprendizaje. Este método permite explorar de manera profunda la vivencia subjetiva de los participantes, evitando imponer interpretaciones externas y priorizando la descripción detallada de lo experimentado en su cotidianidad.

En términos conceptuales, Castillo Sanguino (2021) afirma que este enfoque se centra en recuperar los significados que emergen de la vida diaria, sin depender de marcos teóricos rígidos, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para la investigación cualitativa orientada a comprender la complejidad de la realidad humana.

3.6. Fuentes de recopilación de información

3.6.1. Fuentes Primarias

Para la presente investigación se utilizaron fuentes primarias provenientes de la biblioteca virtual de la “Universidad Técnica Estatal de Quevedo” mediante la plataforma E-libro, así como búsquedas realizadas en Google Académico. Estas permitieron acceder a textos originales y especializados que sirvieron como base para la construcción teórica y metodológica del estudio.

3.6.2. Fuentes secundarias

De igual manera, se consultaron fuentes secundarias a través de bases de datos y repositorios académicos de alto impacto, entre ellos: Scielo, Dialnet, Scopus y El Polo del Conocimiento, etc. Estas plataformas facilitaron el acceso a artículos científicos, libros, revistas y trabajos de investigación recientes que complementaron el análisis y reforzaron el marco conceptual y referencial del estudio.

3.7. Población

La población objeto de estudio estuvo conformada por docentes y estudiantes de básica superior de la Unidad Educativa “San Carlos”.

Exactamente estuvo conformada por tres docentes, cada uno en representación de (octavo, noveno y décimo). Mientras que los estudiantes, fueron dos por cada grado (octavo, noveno y décimo). Para garantizar un análisis equilibrado desde ambas perspectivas, los cuales fueron identificados como informantes claves.

3.7.1. Informantes Claves

Robledo Martín (2009) argumenta que los informantes claves son personas que gracias a sus vivencias, empatía y relaciones sociales en un campo de estudio específico, dan sentido a los resultados obtenidos. Su papel ayuda a construir una mejor comprensión de las relaciones interpersonales, emocionales y contextuales del fenómeno a investigar. Por lo que, el investigador debe crear un ambiente armónico y de confianza para que los informantes puedan abordar todo lo deseado en la investigación.

3.8. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

3.8.1. Revisión documental

Antes de aplicar los instrumentos de campo como: observación no participativa, entrevistas semiestructuradas a docentes y grupos focales a estudiantes; es necesario realizar una revisión sistemática de la literatura científica en bases académicas como Scielo, Dialnet y Redalyc.

Para conocer cómo las cinco competencias de la inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y automotivación) han sido analizadas en investigaciones recientes, y de qué manera inciden en factores clave del aprendizaje en los estudiantes.

3.8.1.1. Matriz bibliográfica

En este sentido, para poder realizar todo lo antes mencionado, se utilizó una matriz bibliográfica que permitió ordenar la información de manera organizada y coherente.

3.8.2. Observación (No Participativa)

Esta técnica se caracteriza por no tener una relación directa con el sujeto, sino más bien permite solo observarlos mientras ellos hacen sus actividades regulares. Así también, esta puede interpretarse de manera subjetiva u objetiva, ya que el investigador puede analizar e interpretar los hechos desde lo emocional o medir la realidad de los hechos (Arias Gonzales, 2020). En este caso, ayudó a identificar mediante la observación los factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes de manera espontánea, sin la necesidad de tener una interacción directa con los estudiantes.

3.8.2.1. Ficha de Observación

Esta ficha es una herramienta que permitirá analizar o evaluar de manera específica un hecho, es decir del objeto de estudio. (Arias Gonzales, 2020). En este sentido, se agruparon ciertos ejes temáticos a tomar en cuenta en base a la inteligencia emocional y el aprendizaje.

3.8.3. Entrevista Semiestructurada

Para la investigación se consideró la entrevista semiestructurada, ya que es una técnica de estructura flexible que se utiliza para comprender a detalle las percepciones u creencias. En este contexto, realizada a los docentes para conocer la incidencia que tiene la IE en el aprendizaje de los estudiantes. Así como Ibarra-Sáiz et al. (2023) y Babativa Salamanca et al. (2024) destacan que, este tipo de entrevista permite profundizar las opiniones de las personas entrevistadas según su contexto de la vida cotidiana y su subjetividad. Siendo esta individual o grupal en tiempo y espacio.

3.8.3.1. Guion de entrevista

El guion de entrevista es un instrumento valioso ya que permite la conversación sin restringir la flexibilidad en los diversos temas de interés. Tomando en cuenta que los ejes temáticos y preguntas deben estar alineados a lo objetivo de la investigación. No obstante, debe estar redactado con un lenguaje comprensible que genere confianza con preguntas iniciales sencillas que permitan una transición natural hacia aspectos más complejos (Catalunya, 2023). En este sentido, el guion actuó como una guía flexible que garantizó la cobertura de los temas esenciales sin limitar la espontaneidad de la conversación, asegurando que los docentes se sientan seguros para la obtención de datos valiosos y significativos.

3.8.4. Grupo Focales

Esta técnica nace de una conversación de grupo en función a un tema que plantea el investigador, que no busca criterios estadísticos, sino tiene el objetivo de recopilar información valiosa para la investigación. Tomando en cuenta que, cada participante participa de forma rotativa. (Arias Gonzales, 2020). En este contexto, se realizó mediante la participación de seis estudiantes, donde cada dos estudiante representaban a los subniveles de: octavo, noveno y décimo.

3.8.4.1. Guía de Grupo Focales

Esta guía es una forma cualitativa de recolectar información de un grupo de personas mediante un conjunto de preguntas abiertas, acordes con el objetivo para orientar una discusión grupal entre los participantes de acuerdo con sus diferentes puntos de vista. (Arias Gonzales, 2020). En este sentido, esta guía garantizó que los estudiantes den su aporte

mediante sus percepciones y experiencias acerca del tema de investigación para la obtención de datos enriquecedores.

3.9. Recursos

3.9.1. Humanos

- Docentes
- Estudiantes
- Rectora de la Unidad Educativa “San Carlos”

3.9.2. Materiales

- Hojas
- Celular
- Lapiceros
- Laptop
- Impresora

CAPITULO IV

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Resultados

4.1.1. Primer resultado:

A continuación, se muestra el cumplimiento del primer objetivo que comprendía una revisión bibliográfica acerca de las competencias de la inteligencia emocional que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Para aquello, se realizó una revisión de la literatura existente en los últimos cinco años.

Tabla 1

Matriz bibliografica

Autor	Revista	Año	Hallazgos	¿Cómo contribuye a la investigación?
Erazo-Moreno, Colichón-Chiscul, Nina-Cuchillo & Cubas-Irigoin	Formación Universitaria (SciELO-Chile)	2023	Se comprobó que las competencias de la IE (autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales) tienen relación significativa con el aprendizaje cooperativo. La automotivación y las habilidades sociales fueron las más influyentes.	Permite sustentar que el manejo de emociones y las destrezas sociales son determinantes para el aprendizaje colaborativo en Básica Superior.
Huaraca García	CITSA (SciELO-Venezuela)	2024	Se halló que la autoconciencia y la autorregulación fortalecen la resiliencia,	Confirma que la IE es clave en contextos adversos, donde

Autor	Revista	Año	Hallazgos	¿Cómo contribuye a la investigación?
			mientras que la automotivación favorece la persistencia académica. La IE mostró correlación fuerte con el rendimiento escolar.	reconocer y controlar emociones posibilite sostener el aprendizaje.
Ibañez-Faichin, Soto et al.	IDEM (SciELO-Venezuela)	2025	Se identificó que la IE incide en los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales del aprendizaje. La autoconciencia ayuda a reconocer emociones; la autorregulación a mantener la atención; y la empatía a mejorar la convivencia escolar.	Refuerza la idea de que el aprendizaje significativo se potencia al equilibrar emociones, mantener concentración y convivir armónicamente.
Romero Caballero, Hernández, Barrera & Mendoza	Revista de Ciencias Sociales (LUZ)	2022	El análisis en Matemáticas evidenció que la automotivación y la autorregulación no siempre se reflejan en calificaciones, aunque sí en mayor disposición hacia el estudio.	Muestra que la IE puede incidir más en la actitud y el esfuerzo que en los resultados cuantitativos de ciertas materias

Autor	Revista	Año	Hallazgos	¿Cómo contribuye a la investigación?
Arias-Chávez, Mejía-Díaz & Rojas	Propósitos y Representaciones (SciELO-Perú)	2020	Se observó que la automotivación y la autorregulación son factores determinantes del engagement académico. Los estudiantes con mejor manejo emocional participaron con mayor constancia.	Aporta evidencia de que la automotivación impulsa la perseverancia, algo aplicable al contexto de Básica Superior.
Rodríguez-Barboza J. R.	Revista Tecnológica-Educativa Docentes (SciELO-Venezuela)	2024 2.0	La revisión sistemática realizada entre 2019 y 2024 concluyó que los cinco competencias de la IE favorecen el rendimiento, el currículo, ya bienestar y el clima escolar. Se resaltó la importancia de la empatía y las habilidades sociales.	Sustenta la pertinencia de integrar programas de IE en el currículo, ya que benefician el aprendizaje y la convivencia estudiantil.

Nota. Elaboración propia.

4.1.1.1. Análisis Interpretativo

La revisión bibliográfica permitió evidenciar que la inteligencia emocional incide en el aprendizaje de los estudiantes a través de sus cinco competencias fundamentales, cada una con un papel diferenciado en los procesos educativos.

En primer lugar, la autoconciencia se reconoce como el punto de partida del desarrollo emocional, ya que posibilita al estudiante identificar sus estados internos y comprender cómo influyen en la disposición para aprender. Ibañez-Faichin et al. (2025) destacan que los alumnos con mayor autoconciencia logran reconocer las emociones que interfieren en su concentración, lo que se traduce en un mejor control atencional y cognitivo. De igual manera, Huaraca García (2024) señala que este principio se asocia con la resiliencia, al facilitar respuestas adaptativas frente a situaciones académicas adversas.

En segundo término, la autorregulación se confirma como esencial para sostener la atención y mantener conductas adecuadas en el aula. Erazo-Moreno et al. (2023) evidencian que esta competencia favorece el aprendizaje cooperativo, pues regula la impulsividad y permite una participación equilibrada. Arias-Chávez et al. (2020) agregan que el manejo de las emociones se vincula con mayor constancia y compromiso en las actividades escolares, lo que fortalece el rendimiento sostenido.

Por otra parte, la automotivación aparece como un motor interno que impulsa la perseverancia académica. Romero Caballero et al. (2022) indican que, aunque en ocasiones no se refleja directamente en calificaciones altas, sí fomenta una actitud positiva hacia el estudio y el esfuerzo constante. A su vez, Arias-Chávez et al. (2020) destacan que la automotivación incrementa el engagement académico, garantizando mayor implicación en las actividades de aprendizaje.

De igual modo, la empatía cumple un rol relevante en la convivencia escolar. Ibañez-Faichin et al. (2025) y Rodríguez-Barboza et al. (2024) coinciden en que esta competencia favorece la comprensión mutua, disminuye los conflictos y fortalece un ambiente colaborativo. Dicho clima escolar repercute directamente en el aprendizaje, ya que genera en los estudiantes sentimientos de valoración y motivación para participar activamente.

Finalmente, las habilidades sociales se reconocen como determinantes en el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas en grupo. Erazo-Moreno et al. (2023) subrayan que estas competencias consolidan la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, mientras que Rodríguez-Barboza et al. (2024) resaltan que su desarrollo es indispensable para promover aulas inclusivas y participativas.

En conjunto, los seis estudios revisados muestran que las cinco competencias de la inteligencia emocional inciden en el aprendizaje escolar, aunque en diferentes niveles de alcance. La autoconciencia y la autorregulación se posicionan como pilares que sostienen la concentración y el control emocional; la automotivación impulsa la perseverancia y el compromiso académico; y la empatía junto con las habilidades sociales fortalecen el clima escolar y el trabajo colaborativo.

Asimismo, se identifican contrastes, como el estudio de Romero Caballero et al. (2022), que evidencia que la relación entre IE y aprendizaje en Matemáticas no siempre es significativa. Esto permite interpretar que la incidencia de la IE debe evaluarse más allá de las calificaciones, incorporando variables como la disposición, la resiliencia y la participación estudiantil.

De este modo, el análisis bibliográfico respalda el objetivo general de la investigación, al confirmar que la inteligencia emocional es un componente fundamental en la explicación del aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior. Su influencia se expresa tanto en el rendimiento académico como en la construcción de un ambiente escolar favorable y en el desarrollo de competencias socioemocionales que potencian aprendizajes significativos en la Unidad Educativa “San Carlos”.

4.1.2. Segundo resultado:

En el presente apartado, se muestra cumplimiento al segundo objetivo específico que consistió en identificar los factores socioemocionales que inciden en el aprendizaje de los estudiantes de Básica Superior de la unidad educativa “San Carlos” durante el periodo 2024-2025. A partir de eso, se recopiló datos con una guía de observación aplicada durante toda la jornada de clases pertenecientes a los cursos octavo, noveno y décimo del paralelo “E”. Esta información fue analizada e interpretada mediante un proceso de codificación abierta presentada en la siguiente tabla:

Tabla 2

Codificación abierta de la observación “no participativa”

Categoría Inicial	Código	Color	Categoría emergente	Frecuencia
Autoconciencia	IE1		Expresión emocional espontánea.	4
Autorregulación	IE2		Frustración, estrés y descontrol frente a errores.	3
Habilidades sociales	IE3		Comunicación conflictiva entre pares.	2
Empatía	IE4		Apoyo emocional del docente.	2
	IE4		Leve empatía entre los estudiantes.	2
Automotivación	IE5		Baja motivación hacia el aprendizaje.	3
Rendimiento académico	AE1		Irregularidad en la entrega de tareas.	3

Categoría Inicial	Código	Color	Categoría emergente	Frecuencia
Atención	AE2		Atención dispersa o no sostenida.	2
Concentración	AE3		Concentración por periodos breves	2
Participación en clase	AE4		Participación pasiva en clase.	2
Clima emocional	AE5		Presencia de apoyo motivacional del docente	2
Actividades basadas en IE	AE6		Charlas motivacionales aisladas	1

***Nota.** Elaboración propia*

Siguiendo esta línea, se procede con la codificación axial, que indaga a profundidad las categorías emergentes que fueron identificadas durante la codificación abierta, desglosándose en subcategorías que apoyaron a analizar a detalle los datos cualitativos. En este proceso, se conoce las relaciones entre las categorías y sus propiedades, inclusive sus patrones y conexiones más relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado.

Cabe resaltar que, a cada categoría y subcategoría emergente, se añadieron citas textuales obtenidas de la ficha de observación, mediante el lenguaje EMIC que se justifica con su creación. Lo que garantiza que las subcategorías emergentes no solo surgen de teorías, sino más bien de las experiencias y vivencias reales del aula de clase.

Tabla 3

Codificación Axial de la observación “no participativa”

Categoría Inicial	Categoría emergente	Subcategorías emergentes	Opinión literal en lenguaje (EMIC)
Autoconciencia	Expresión emocional espontánea	Emociones visibles en clase	<i>“Mostraban felicidad cuando la docente topaba temas de su interés como las olimpiadas venideras”.</i>
		Emociones negativas no reguladas	<i>“Pocos estudiantes se los notó algo tristes y decaídos”.</i> <i>“Su frustración era evidente en su rostro en las actividades de matemáticas”.</i>
Autorregulación	Falta de control emocional	Frustración académica	<i>“Respondían peor a los comentarios de sus compañeros”.</i>
		Estrés académico	<i>“Además, se estresaban, porque no sabían cómo hacer la actividad de ciencias naturales.”</i>
		Malos tratos	<i>“Respondían peor a los comentarios de sus compañeros”.</i>

Categoría Inicial	Categoría emergente	Subcategorías emergentes	Opinión literal en lenguaje (EMIC)
Habilidades sociales	Comunicación conflictiva entre pares	Relaciones sociales inestables	“Se empiezan a molestar con tener un trato de irrespeto”.
Empatía	Apoyo emocional del docente	Acompañamiento emocional docente	“Los docentes siempre tratan de brindarles palabras de apoyo a los estudiantes como: yo sé que tú puedes”
	Leve empatía entre los estudiantes	Carencia de empatía	“Además los estudiantes, muy rara la vez que son capaces de prestar algo de ellos a otros”.
Automotivación	Falta de motivación hacia el estudio	Desinterés general	“Muy pocos mostraban motivación y actitudes positivas a la hora de realizar actividades de clase”.
Rendimiento académico	Irregularidad en el cumplimiento	Tareas no realizadas en casa	“Una mitad de los cursos cumplían con sus responsabilidades...”

Categoría Inicial	Categoría emergente	Subcategorías emergentes	Opinión literal en lenguaje (EMIC)
			<i>los demás las hacían en el curso”.</i>
Atención	Atención dispersa	Inseguridad y falta de comprensión	<i>“Los estudiantes, a cada instante le iban a preguntar porque se sentían confusos”.</i>
Concentración	Distracción por factores externos	Concentración temporal	<i>“La concentración solo se demostró los primeros minutos al empezar cada clase”.</i>
Participación	Participación pasiva en clase	Intervención escasa del estudiante	<i>“Solo unos cuantos estudiantes muestran una participación activa durante todas las clases”.</i>
Clima emocional	Apoyo motivacional docente	Clima emocional positivo ocasional	<i>“Recuerden, cualquier cosa pueden confiar en mí, sino pueden algo avisen para volverles a indicar”.</i>
	Charlas motivacionales aisladas	Poca planificación de actividades	<i>“Se practica lo que es las charlas motivacionales,</i>

Categoría Inicial	Categoría emergente	Subcategorías emergentes	Opinión literal en lenguaje (EMIC)
			<i>pero en poca frecuencia”.</i>

Nota. *Elaboración propia.*

A continuación, se analizará e interpretará cada una de las categorías y subcategorías emergentes que se llevaron a cabo en la codificación axial. Etapa en la que se agruparon e interpretaron las categorías emergentes para construir temas centrales que dan respuesta a los objetivos de la investigación:

4.1.2.1. Categoría inicial: autoconciencia; categoría emergente: expresión

emocional espontánea

En las aulas de clase la autoconciencia de emociones se ve reflejado a lo largo de todo el proceso educativo en los estudiantes de manera espontánea mediante las diversas situaciones que surgen a su alrededor. Por lo cual surgió la subcategoría emergente “emociones visibles en clase”. Es decir, reconocen y saben cuándo cada uno de ellos presenta una emoción a lo largo de las clases. No obstante, se evidenció que entre las emociones más habituales están: la alegría, el enojo y tristeza. Lo cual, resulta un cierto nivel de autoconciencia, aunque no siempre acompañada de una reflexión sobre cómo afecta cada emoción en su aprendizaje. Como lo señala Goleman (1995) que el identificar las propias emociones es una base fundamental en la inteligencia emocional, pero, para desarrollarla en competencia es necesaria acompañarla con una guía y un acompañamiento.

Así también, se observó que algunos estudiantes presentaban emociones negativas como: tristeza y miradas decaídas mientras recibían las clases u desarrollaban actividades escolares regulares. Por ende, surgió la subcategoría emergente “Emociones negativas no reguladas” donde se evidencia que no existe una reflexión de como estas emociones negativas impactan en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la autoconciencia emocional resulta imprescindible para saber cómo reaccionar ante los diversos contextos negativos que se encuentren los estudiantes. Como lo señala, González-Torres (2022) que la

autoconciencia es un elemento básico que permitirá identificarse y sobre todo como enfrentarse en realidades atenuantes.

4.1.2.2. Categoría inicial: autorregulación; categoría emergente: falta de control emocional

En el contexto del aula, la categoría inicial de “autorregulación” se manifestó principalmente en su ausencia o debilidad, lo que dio lugar a la categoría emergente de “falta de control emocional”. Este fenómeno se evidenció de manera recurrente en la conducta de los estudiantes durante actividades académicas, en especial al enfrentar dificultades, expresar sus opiniones o interactuar con sus pares. De esta categoría emergente se derivaron tres subcategorías: “frustración académica” cuando los estudiantes se mostraban desmotivados en tareas difíciles como matemáticas; “estrés académico “en momentos de presión; y “malos tratos” como respuestas impulsivas a sus compañeros. Estas manifestaciones permiten comprender de forma más precisa las formas en que se expresa esta falta de autorregulación emocional. Revelando como la falta de autorregulación impacta en el ambiente de aprendizaje y convivencia.

Como señalan Goleman (1995) y Bisquerra (2017), la autorregulación emocional es una competencia clave para el desarrollo integral, y su ausencia puede desencadenar reacciones impulsivas que afectan tanto el rendimiento como las relaciones sociales en el aula.

4.1.2.3. Categoría inicial: habilidades sociales; categoría emergente: comunicación conflictiva entre pares

A partir de la categoría inicial “habilidades sociales”, se identificó que, aunque estas deberían favorecer la convivencia y las relaciones positivas en el aula, en la práctica los estudiantes mostraron comportamientos que dieron lugar a la categoría emergente “comunicación conflictiva entre pares”. Este hallazgo surge de la interpretación de los significados que los mismos estudiantes atribuyen a su interacción, donde predominaron expresiones verbales negativas y el uso de palabras ofensivas.

De esta categoría emergente se desprendió la subcategoría “relaciones sociales inestables”, reflejada en vínculos frágiles y en constantes tensiones entre compañeros, lo cual

afecta directamente el clima de aula. Desde la mirada interpretativa, estas manifestaciones evidencian la ausencia de habilidades sociales consolidadas y así también cómo los estudiantes comprenden y reproducen patrones de comunicación que impactan en su convivencia cotidiana. En este sentido, las habilidades sociales son necesarias para crear ambientes armoniosos y evitar los conflictos. Así como lo señala Salovey y Mayer (1990) quienes destacan que el trato armonioso constituye un pilar de la inteligencia emocional, necesario para mantener la cohesión y fortalecer vínculos en grupos escolares.

4.1.2.4. Categoría inicial: empatía; categoría emergente: apoyo emocional del docente

Desde la categoría inicial “empatía”, se evidencio como se fomenta la empatía cognitiva por parte de los docentes a los estudiantes por medio de palabras de apoyo, lo cual surgió la categoría emergente “apoyo emocional docente” resultando valioso para su desarrollo en el aprendizaje. Dando a resurgir la subcategoría emergente llamada “acompañamiento emocional docente”. Siendo así, una manera que busca levantar el ánimo emocional en los estudiantes en cuanto a su vida personal y educativa. Potencializando su confianza y cercanía, siendo un reflejo positivo para los demás estudiantes. Tal como lo establece Vital Vaquier et al. (2020) quienes señalan que la empatía en el rol docente es capaz de influir de manera positiva en los estudiantes garantizando relaciones positivas y saludables.

4.1.2.5. Categoría inicial: empatía; categoría emergente: leve empatía entre los estudiantes

Siguiendo la categoría inicial “empatía”, en cuanto a empatía entre estudiantes surgió la categoría emergente “leve empatía entre estudiantes” ya que, era muy difícil evidenciar un acto de empatía entre los estudiantes. Por lo cual surgió la subcategoría emergente “Carencia de empatía” evidenciada en la ausencia de gestos de ayuda y en la escasa disposición para comprender las emociones o necesidades de los pares. Este hallazgo refleja cómo los estudiantes otorgan un significado limitado a la empatía en sus relaciones cotidianas, lo cual repercute en el clima de aula y en la construcción de vínculos positivos. En línea con

Bisquerra (2017), la empatía constituye una competencia emocional clave que, cuando no se desarrolla, dificulta la convivencia y el aprendizaje compartido.

4.1.2.6. Categoría inicial: automotivación; categoría emergente: falta de motivación hacia el estudio

Dentro de la categoría inicial “automotivación”, se interpretó que los estudiantes mostraban una marcada ausencia de interés hacia las actividades académicas, lo cual dio lugar a la categoría emergente “falta de motivación hacia el estudio”. De esta categoría surgió la subcategoría emergente “desinterés general”, evidenciada en expresiones de apatía, gestos de tristeza y desánimo durante las clases, aun cuando el docente intentaba estimularlos con estrategias de motivación extrínseca. En este sentido, esta falta de automotivación se comprende como una vivencia subjetiva de los estudiantes que limita su disposición para aprender y alcanzar objetivos educativos. En concordancia, con López Jurado (2023) quien sostiene que la automotivación es un factor esencial para mantener un rendimiento escolar exitoso y lograr metas académicas.

4.1.2.7. Categoría inicial: rendimiento académico; categoría emergente: irregularidad en el cumplimiento

Desde la categoría inicial “rendimiento académico”, se identificó que algunos estudiantes no cumplían de manera constante con las tareas asignadas, lo cual dio lugar a la categoría emergente “irregularidad en el cumplimiento”. De esta categoría surgió la subcategoría emergente “tareas no realizadas en casa”, evidenciada en la preferencia de los estudiantes por resolver sus actividades durante la clase, justificando la ausencia de apoyo o control familiar en sus estudios. En contraste, se observó que otros compañeros sí cumplían con las responsabilidades escolares, mostrando la diversidad de prácticas dentro del aula.

En este contexto, se refleja cómo los estudiantes atribuyen sentido a su propio cumplimiento académico en función de factores emocionales y familiares, lo que influye directamente en su desempeño. Como señala Goleman (1995), la falta de autoconciencia y autorregulación puede interrumpir la responsabilidad y el logro de los objetivos planteados.

4.1.2.8. Categoría inicial: atención; categoría emergente: atención alternante

Dentro de la categoría inicial “atención” durante las clases de contenido y asignaciones de tareas se evidencio una falta de atención por parte de los estudiantes, mostrando una atención alternante. Por lo cual surgió la categoría emergente “Atención alternante”. Esta se manifestó en cambios frecuentes de interés hacia estímulos externos o situaciones ajenas a la tarea académica, lo que limitaba su comprensión de las consignas. De esta categoría surgió la subcategoría emergente “inseguridad y falta de comprensión”, evidenciada en la dificultad de los estudiantes para seguir instrucciones, asociada tanto a distracciones externas como a estados emocionales negativos que generaban desconexión con la clase. En este sentido, muestra cómo los estudiantes construyen su experiencia de aprendizaje condicionada por factores emocionales y contextuales. En concordancia, con Rivera Flores et al. (2025) quienes señalan que un ambiente emocional negativo puede reducir la atención selectiva y afectar el desempeño escolar.

4.1.2.9. Categoría inicial: concentración; categoría emergente: distracción por factores externos

Desde la categoría inicial “concentración”, se observó que los estudiantes lograban mantenerla únicamente en los primeros minutos de clase, lo cual dio lugar a la categoría emergente “distracción por factores externos”. Esta dispersión se manifestó en la pérdida del hilo de la actividad académica, producto de ruidos, estímulos del entorno y también de la falta de motivación intrínseca por aprender. De esta categoría surgió la subcategoría emergente “concentración temporal”, evidenciada en la capacidad limitada de sostener la atención solo por breves periodos antes de perder el foco de la tarea. En contraste, refleja cómo los estudiantes atribuyen un significado fluctuante a su experiencia de concentración, condicionada tanto por el contexto externo como por sus estados emocionales. En esta línea, Maldonado Cañizares et al. (2023) señalan que la concentración se potencia con emociones positivas como la alegría y el entusiasmo, mientras que emociones negativas como el miedo o la ansiedad generan distracción y obstaculizan el aprendizaje.

4.1.2.10. Categoría inicial: participación; categoría emergente: participación

pasiva en clase

Desde la categoría inicial “participación”, se observó que durante las clases de matemáticas la mayoría de los estudiantes no intervenía activamente, aun cuando el docente solicitaba resolver ejercicios o compartir ideas. Esta situación dio lugar a la categoría emergente “participación pasiva en clase”, caracterizada por la limitada disposición de los alumnos para involucrarse en las actividades propuestas. De esta categoría surgió la subcategoría emergente “intervención escasa del estudiante”, evidenciada en la mínima cantidad de alumnos que levantaban la mano, se animaban a pasar al pizarrón o expresaban alguna respuesta en público. Lo cual, refleja que la baja participación no responde únicamente a la exigencia académica, sino a significados asociados con la falta de seguridad y automotivación. En este sentido, Goleman (1998) sostiene que los estudiantes requieren estar emocionalmente conectados para poder adaptarse al entorno y participar de manera activa; de lo contrario, la pasividad se convierte en una barrera para el aprendizaje. Además, puede comprenderse desde la teoría socio-cognitiva de Bandura (1986), la cual sostiene que la autoeficacia y la creencia del estudiante en su capacidad para ejecutar una tarea es un factor determinante para participar activamente. En este caso, la baja autoeficacia percibida limita la confianza de los estudiantes, generando conductas de retraimiento y mínima participación.

4.1.2.11. Categoría inicial: clima emocional; categoría emergente: apoyo

motivacional

En cuanto al “clima emocional”, surgió la categoría emergente “apoyo emocional” ya que, se evidencio que en lo posible el docente trata de mantener un clima pasivo mediante palabras de apoyo y respeto, pero no se da de a menudo. Dando sentido a la subcategoría emergente “clima emocional positivo ocasional”. Pese a que en ocasiones el clima podría ser tenso por las situaciones que se presentan como, por ejemplo: las relaciones negativas entre estudiantes, en su forma de expresarse y su comportamiento. En este contexto, es fundamental crear espacios motivacionales conscientes en las aulas, fomentando la reflexión de los climas emocionales para la buena convivencia y los resultados en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Fierro-Suero et al. (2021) destacan la importancia que tienen

los ambientes emocionales de los docentes para la creación de vínculos que generen emociones positivas en los estudiantes en su proceso académico.

4.1.2.12. Categoría inicial: Clima emocional; categoría emergente: charlas motivacionales aisladas

En la categoría inicial “clima emocional” se evidenció que los docentes procuran fortalecer este aspecto a través de charlas motivacionales dirigidas a sus estudiantes; sin embargo, estas prácticas se desarrollan con escasa frecuencia y sin formar parte de una planificación pedagógica sostenida. De este análisis surgió la categoría emergente “Poca planificación de actividades”, la cual pone en evidencia que las intervenciones emocionales se dan de manera espontánea y aislada, más como respuesta a situaciones concretas que como parte de una estrategia pedagógica establecida. En este sentido, la ausencia de una planificación estructurada implica que los efectos positivos de dichas charlas se diluyen en el tiempo, sin lograr consolidarse en aprendizajes significativos ni en una mejora sostenida del clima emocional en el aula. Los estudiantes perciben estos momentos como motivadores, pero al no tener continuidad, vuelven a experimentar conflictos emocionales y dificultades en la convivencia. Por ello, resulta imprescindible que los docentes integren actividades socioemocionales diseñadas y permanentes, capaces de generar un ambiente armónico y de confianza, donde los estudiantes se sientan motivados y emocionalmente seguros para aprender. Como lo sostiene Fernández Rosado (2024), quien afirma que el clima emocional escolar requiere de actividades lúdicas y planificadas, basadas en la inteligencia emocional, para favorecer el bienestar colectivo del grupo.

4.1.3. Tercer resultado:

En este apartado, se brindará el cumplimiento del tercer objetivo específico de la investigación que trataba de comprender las percepciones de los docentes y estudiantes acerca de la incidencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de Básica Superior. Es por eso, que se realizó una entrevista semiestructurada dirigida a los docentes, quienes por su experticia conocen los comportamientos y estados emocionales de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Agregando a lo anterior, los docentes tienen sus respectivos pseudónimos que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4

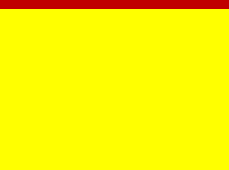
Datos informativos de los pseudónimos

Pseudónimo
Ónix
Amatista
Esmeralda

Nota. *Elaboración propia.*

Seguidamente, se darán a conocer los datos obtenidos empezando con la codificación abierta de las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas realizada a los docentes. Los resultados se mostrarán mediante categorías iniciales, lo que facilitó la cohesión de la información.

Tabla 5*Codificación abierta de la entrevista semiestructurada*

Categoría inicial	Código	Color	Categoría emergente	Frecuencia
Conocimiento de La IE	CIE-01		Conocimiento intuitivo de la IE	3
	CIE- 02		Desconocimiento de las competencias de la IE	3
Práctica de la IE	PIE-01		Aplicación emocional en experiencias personales	3
	PIE-02		Aplicación profesional en la relación con estudiantes.	3
Práctica de la IE en estudiantes	PIE-01		Práctica parcial y no consciente de la IE por parte de estudiantes	3
	PIE-02		Baja regulación emocional y dificultades en convivencia	2
Impacto de la IE en el aprendizaje	IIE-01		Atención y concentración inestables	2
	IIE-02		Rendimiento académico afectado por factores emocionales	2
	IIE-03		Participación pasiva por baja motivación.	3

Categoría inicial	Código	Color	Categoría emergente	Frecuencia
Clima emocional	CE-01		Actividades emocionales aisladas o no planificadas	3
	CE-02		Docente como promotor de confianza y diálogo emocional	3
	CE-03		Dificultades para manejar conflictos emocionales en el aula	2
Realidad de la IE	RIE-01		La IE como teoría poco aplicada en la práctica	3
	RIE-02		Presencia de la IE en acciones espontáneas y empáticas.	3

Nota. Elaboración propia.

Siguiendo esta línea, se procede con la codificación axial, que indaga a profundidad las categorías emergentes que fueron identificadas durante la codificación abierta, desglosándose en subcategorías que apoyaron a analizar a detalle los datos cualitativos. En este proceso, se conoce las relaciones entre las categorías y sus propiedades, inclusive sus patrones y conexiones más relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado.

Cabe resaltar que, a cada categoría y subcategoría emergente, se añadieron citas textuales obtenidas de la ficha de observación, mediante el lenguaje EMIC que se justifica con su creación. Lo que garantiza que las subcategorías emergentes no solo surgen de teorías, sino más bien de las experiencias y vivencias reales del aula de clase.

Tabla 6

Codificación axial de la entrevista semiestructurada

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en el lenguaje (EMIC)
Conocimiento de la IE	Desconocimiento técnico	Confusión conceptual	“Exactamente no conozco sus competencias, ni específicamente de su concepto, pero creo que sí pudiera desenvolverme en lo que es inteligencia emocional”. (Amatista)
			“Bueno, enfocado directamente con eso, no. Quizás tenga una idea vaga”. (Ónix)
			“No mucho, sé que la autoestima de los estudiantes tiene que ver también con eso”. (Esmeralda)
			“Sí, porque los docentes debemos tener un carácter... porque si yo flaqueo ante ellos, ellos también.”. (Esmeralda)
Practica de la IE	Aplicación personal	Control emocional en el trabajo	“Si, por medio de la experiencia aprendemos a desenvolvernos de manera correcta”. (Ónix)
			“Sí, sí, porque para eso nos preparamos nosotros, para tener, eh, la forma de poder,

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en el lenguaje (EMIC)
Práctica de IE en estudiantes	Aplicación en la docencia	Empatía con estudiantes	<i>eh, desenvolvernósin necesidad de que los problemas nos afecten delante de los estudiantes”. (Amatista)</i>
			<i>“Siempre trato de hablarles, ponerme en el zapato de ellos... Eso genera confianza. para cuando estén pasando por un problema, lo comenten”. (Amatista)</i>
			<i>“Yo siempre les digo que somos como una sola familia”. (Ónix)</i>
			<i>“Quizás sepan identificar sus emociones, de allí no”. (Ónix)</i>
	Práctica inconsciente	Autoconciencia de emociones	<i>“sí son conscientes de sus emociones”. (Amatista)</i>
	Práctica parcial	Empatía	<i>“Quizás algunos son empáticos... otros sí controlan sus emociones, pero no todos”. (Esmeralda)</i>
			<i>“A su manera lo hacen, aunque más sea porque son sus amigos”. (Amatista)</i>
			<i>“Pero no todos buscan desarrollar ese hábito de empatía”. (Esmeralda)</i>
			<i>“muchas veces el temperamento o una simple cosa entonces</i>

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en el lenguaje (EMIC)
Impacto de la IE en el aprendizaje	Falta de autocontrol	Autorregulación limitada	<i>explotan no tienen ese control”. (Ónix)</i>
	Dificultad en habilidades sociales	Uso excesivo de celular	<i>“El celular les consume todo... no tratan de socializar ni tener habilidades sociales”. (Ónix)</i>
			<i>“No tienen ese control debido a los juegos en el teléfono.” (Ónix)</i>
		Problemas en el aula	<i>“habilidades sociales, no hay. Por eso, es que se forman los problemas en las aulas hoy en día”. (Esmeralda)</i>
	Influencia positiva potencial	Mejora los problemas emocionales	<i>“Tiene un gran impacto positivo. Porque hay situaciones donde hay problemas familiares y eso afecta el rendimiento, bueno simplemente se descontrola por no tener esa parte de la inteligencia emocional”. (Amatista).</i>
		Mejora el rendimiento académico	<i>“Pero, si se llevara a cabo la inteligencia emocional como debe de ser, los estudiantes mejorarán y tendrán buenos resultados”. (Amatista)</i>
		Brinda herramientas para	<i>“Digamos que tiene buen impacto de la inteligencia emocional en el aprendizaje de ellos. Entonces tienen</i>

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en el lenguaje (EMIC)
		un buen comportamiento	<i>las herramientas suficientes para un buen comportamiento y asimilar algo bueno en alguna mala experiencia”. (Ónix)</i> <i>“Yo siempre mantengo una comunicación asertiva con respeto”. (Ónix)</i>
Clima emocional en el aula	Efectividad	Comunicación asertiva – Charlas emocionales	<i>“No es tanto con actividades específicas, es más charlas”. (Amatista)</i> <i>“Siempre tratando de involucrarnos con el estudiante”. (Amatista)</i> <i>“Practico la empatía y la inclusión”. (Esmeralda)</i>
	Inclusión – prevención de conflictos	Empatía como base de convivencia	<i>“Somos diferentes apellidos, pero acá somos una sola familia”. (Ónix)</i>
Realidad de la IE en el aula	Aplicación limitada	Triangulación familia-docente-alumno	<i>“No se da realmente... pero el poco trabajo que se hace se desbarata en el hogar”. (Ónix)</i> <i>“Si no se trabaja con todos los lados, la triangulación no se completa”. (Ónix)</i> <i>“Sí se promueve, pero no exactamente”. (Esmeralda)</i>
		Aplicación inconsciente pero incompleta	<i>“Si se aplica la inteligencia emocional,</i>

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones en el lenguaje (EMIC)
			<i>pero no exactamente de manera directa u completa”. (Amatista)</i>

Nota. *Elaboración propia.*

Tras el proceso de codificación axial, se avanzó hacia la codificación selectiva, etapa en la que se agruparon e interpretaron las categorías emergentes para construir temas centrales que dan respuesta a los objetivos de la investigación:

4.1.3.1. Categoría inicial: conocimiento de la IE; categoría emergente:

desconocimiento técnico

En cuanto a la categoría inicial “conocimiento de la IE”, se evidenció que los docentes no conocen la conceptualización de Inteligencia emocional y por lo consiguiente, tampoco sobre sus competencias que la fundamentan. Por lo cual surgió la categoría emergente “desconocimiento técnico”. Es decir, las respuestas emitidas eran básicas y no tanto reflexivas como; *“Bueno, enfocado directamente con eso, no/ Exactamente no conozco sus competencias, ni específicamente de su concepto”*, mostrando un nivel de desconocimiento. Por lo que fue necesario socializar de manera breve su conceptualización y de sus fundamentos para lograr unas respuestas y nivel de análisis crítico y reflexivo, para las demás preguntas. Por eso, es necesario que los docentes, conozcan la inteligencia emocional por medio de programas o capacitaciones para poder practicar y fomentarlas de manera consciente y reflexiva en su labor educativa. Como lo señala Huamantupa-Mamani (2023) la aplicación de la IE por parte de los docentes no se realiza correctamente, debido a diversos factores como: falta de conocimiento u carencia de formación pedagógica.

4.1.3.2. Categoría inicial: práctica de la IE; categoría emergente: Aplicación

personal

Después de tener una idea sobre la Inteligencia Emocional, se continuo con la categoría inicial *“práctica de la IE”*, donde respondieron que de cierta manera practican la IE, porque la van adquiriendo mediante sus experiencias diarias lo que les da como resultado

la forma correcta de desenvolverse y así tener una postura que ningún problema afecte en su vida profesional. Tal como lo expresaron los docentes: *“Si, por medio de la experiencia aprendemos a desenvolvernos de manera correcta.”*. Lo cual, surge la categoría emergente *“Aplicación personal”*. Entonces, los docentes podrán fomentar la IE en el aprendizaje de los estudiantes, mientras ellos la hayan experimentado primero de forma reflexiva. Lo que resulta una coincidencia en la perspectiva dada por López-Puente et al. (2023) quienes destacan que la IE solo se podrá fomentar mientras los docentes estén emocionalmente capacitados, lo que servirá de apoyo en su vida personal y profesional.

4.1.3.3. Categoría inicial: práctica de la IE; categoría emergente: aplicación en la docencia

Mientras que, desde la categoría inicial “práctica de la IE” se demostró que tratan de aplicar la IE mediante la empatía, pero más cuando se presenta un problema y no de manera consecutiva. Con declaraciones como: *“Eso genera confianza para cuando estén pasando por un problema, lo comenten.”*. Este testimonio muestra que los docentes promueven la confianza y el acompañamiento emocional, pero lo hacen de manera reactiva, en respuesta a conflictos o dificultades específicas en estudiantes. Dando lugar a la categoría emergente *“aplicación en la docencia”*.

En este contexto, es necesario que los docentes tengan un llamado a la concientización y práctica continua mediante el desarrollo de habilidades emocionales para la práctica docente y resultados óptimos en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Como lo establecen Panchana Mosquera & Venet-Muñoz (2024), quienes destacan que el desarrollo de habilidades en base a la IE por parte de los docentes, brindarán una mejora en su formación y bienestar integral de los estudiantes.

4.1.3.4. Categoría inicial: práctica de la IE en estudiantes; categoría emergente: práctica inconsciente

Por otro lado, la categoría inicial “práctica de la IE en lo estudiantes”, desde la percepción docente se destaca que, la autoconsciencia o reconocimiento de las emociones se muestra de manera espontánea y natural en los estudiantes, aunque no sea vista ni analizada de forma reflexiva. Es decir, tienen una “práctica inconsciente” aunque sea incompleta. Por

la cual, surgió la subcategoría emergente *“Autoconsciencia de emociones”*, con manifestaciones como: *“sí son conscientes de sus emociones”*. Lo que evidencia una práctica inconsciente en base a la autoconsciencia emocional establecido como un principio básico en la IE. En contraste, la autoconsciencia emocional es el único principio que los estudiantes practican en su proceso educativo, lo que les permite identificar y diferenciar una emoción de la otra. Aunque, es fundamental que los estudiantes conozcan y reflexionen como cada emoción que experimentan afecta en su comportamiento y aprendizaje. Como lo señalan Brownnetto (2021) la buena práctica de la autoconsciencia emocional permite a los estudiantes reconocer cada emoción y por lo tanto traerá beneficios como: comprensión profunda entre una emoción con otra y un mejor manejo de sus comportamientos.

4.1.3.5. Categoría inicial: práctica de la IE en estudiantes; categoría emergente: práctica parcial

Por otro lado, los docentes manifestaron que a diferencia de la autoconsciencia que se practica de forma habitual, la empatía es algo que se lo expresa, pero no de forma consecutiva. Como lo pronuncian: *“Quizás algunos son empáticos/ A su manera lo hacen, aunque más sea porque son sus amigos”*. Por lo cual, surgió la categoría emergente *“Práctica parcial”* haciendo referencia a la subcategoría emergente *“Empatía”*. En contraste, la empatía es un principio poco practicado, a menos que sea una empatía emocional. En este sentido, la empatía debe ser un principio fundamental en los estudiantes que debe surgir desde la inclusión y sin intereses de por medio. Así como lo señala Moral Mora (2018) quien dispone que la empatía se debe concebir como un constructo multidimensional ya que, ayuda a tener un buen desarrollo óptimo en su aprendizaje y generar vínculos sociales generosos.

4.1.3.6. Categoría inicial: práctica de la IE en estudiantes; categoría emergente: falta de autocontrol

Siguiendo con lo anterior, los docentes manifestaron que. *“muchas veces el temperamento o una simple cosa entonces explotan”*, evidenciando una *“falta de autocontrol”* que corresponde a la categoría emergente, en la cual surgió la subcategoría emergente *“Autorregulación limitada”*, ya que los estudiantes reaccionan de manera

desbordada ante cualquier situación que se presente, con emociones de tristeza, enojo y frustración. Es decir, les conlleva a tener un comportamiento negativo en su proceso educativo. Así como lo señala Sáez-Delgado et al. (2022), la falta de autorregulación provoca una baja en su desempeño académico y bienestar emocional. Por el cual, es esencial que los estudiantes pueden tener una buena autorregulación de emociones, para saber cómo actuar ante situaciones difíciles y así, no afectarle en su proceso de aprendizaje.

4.1.3.7. Categoría inicial: *práctica de la IE en estudiantes*; categoría emergente: *dificultad en habilidades sociales*

En esta misma línea, surgió la categoría emergente “*dificultad en habilidades sociales*”, ya que, se manifestó que los estudiantes presentan dificultades en las habilidades sociales, en la cual surgieron dos subcategorías emergentes como “*Uso excesivo del celular*” ya que, como lo manifiesta el docente: “*El celular les consume todo...*”, el estar sometidos ante el dispositivo móvil imposibilita que el estudiante socialice con su alrededor, manteniéndolos callados y cohibidos.

Mientras que, la otra subcategoría emergente fue “*problemas en el aula*” en la cual se manifestó. “*se forman los problemas en las aulas hoy en día*”, evidenciando que la falta de habilidades sociales provoca que no haya una comunicación positiva entre los estudiantes y se generen conflictos y malos tratos. En este sentido, la falta de práctica de habilidades sociales promueve espacios de conflictos y aislamiento que afectan negativamente en su aprendizaje y convivencia (Villanueva Chávez et al., 2024). Lo cual, se evidencia que la inteligencia emocional, mediante el principio de habilidades sociales es indispensable para mejorar el aprendizaje.

4.1.3.8. Categoría inicial: *impacto de la IE en el aprendizaje*; categoría emergente: *influencia positiva*

Dentro de la categoría inicial “*impacto de la IE en el aprendizaje*”, surgió la categoría emergente “*influencia positiva*”, donde los docentes manifestaron tener una influencia positiva. Dando lugar a subcategorías emergentes como lo son: “*Mejora los problemas emocionales*” con los testimonios: “*Tiene un gran impacto positivo. Porque hay situaciones*

donde hay problemas familiares y eso afecta el rendimiento”, ya que los estudiantes cargan problemas familiares que afectan de manera negativa a la hora de aprender.

Así mismo surgió la segunda subcategoría emergente *“Mejora el rendimiento académico”* con los testimonios: *“Si se llevara a cabo la inteligencia emocional como debe de ser, los estudiantes mejorarán y tendrán buenos resultados”*. Lo cual, hace énfasis sobre la importancia que tiene incluir la IE en el aprendizaje para obtener buenos resultados académicos, pese a que no se practique de manera efectiva.

Y, por último, se encuentra la subcategoría emergente *“Brinda herramientas para un buen comportamiento”* debido a que la IE brinda las suficientes herramientas para que los estudiantes sepan cómo actuar y sobre todo ver el lado bueno en alguna mala experiencia.

En este sentido, el incluir la inteligencia emocional en el aprendizaje genera un impacto positivo y significativo; en la mejora de problemas emocionales, rendimiento académico y cómo actuar de manera correcta ante situaciones difíciles u problemas. Como lo estipulan Cáceres-Mesa et al. (2025) quienes destacan que la IE tiene un gran impacto en el alumnado no solo en su formación sino también en su vida cotidiana, es decir, se concibe de manera significativa. Tomando en cuenta, que estas percepciones fueron a modo de reflexión, más no, como una realidad efectiva.

4.1.3.9. Categoría inicial: clima emocional en el aula; categoría emergente:

Afectividad

Según la categoría inicial *“clima emocional en el aula”*, surgió la categoría emergente *“Afectividad”*, es decir, se demostró que se fomenta de forma afectiva en el aula de clases mediante una comunicación asertiva donde provienen las charlas motivacionales, aunque estas no sean planificadas. Como lo afirmaron los docentes: *Yo siempre mantengo una comunicación asertiva con respeto / No es tanto con actividades específicas, es más charlas*. Por la cual, surgió la subcategoría emergente *“Comunicación asertiva-charlas emocionales”*. Pese a que no sean consecutivas, los docentes tratan de promover un clima emocional saludable y más cuando se dan cuenta que los estudiantes están bajando su nivel académico. En este sentido, los docentes deben involucrarse más mediante actividades u estrategias emocionales previamente planificadas para crear espacios donde los estudiantes

se sientan apoyados, motivados y felices con las personas que están a su alrededor. Como lo conciben Chávez-Martínez & Salazar-Jiménez (2024) quienes destacan que la buena práctica de habilidades emocionales por medio de actividades planificadas garantizara una mejora significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

4.1.3.10. Categoría inicial: clima emocional en el aula; categoría emergente:

inclusión- prevención de conflictos

Siguiendo con esta categoría inicial, se manifestó que el clima emocional se basa en la empatía, para evitar situaciones de conflicto y se mantenga un ambiente armónico. Dando lugar a la categoría emergente *“inclusión-prevención de conflictos”*. Con testimonios como: *“Practico la empatía y la inclusión.”*. Por lo cual, surgió la categoría emergente *“Inclusión – prevención de conflictos”*, en conjunto con su subcategoría emergente *“Empatía como base de convivencia”*. Lo cual, evidencia que el docente destaca un principio de la IE para hacer del aula un espacio emocional. En este sentido, es de suma importancia conocer y promover la IE en las instituciones educativas para fomentar un clima emocional. Como sugiere López-González y Oriol-Granado (2020) que es necesario que los docentes e instituciones educativas participen en programas de formación de la IE, para una equilibrada convivencia, ambientes inclusivos y armónicos. Garantizando buenos resultados académicos. Asimismo, demás autores como Caurín Alonso et al. (2019) aportan que en el ámbito educativo es necesario aplicar programas basados en la empatía y la educación emocional para la sana convivencia y resolución de conflictos.

4.1.3.11. Categoría inicial: realidad de la IE en el aula; categoría emergente:

aplicación limitada

Mientras que en la categoría inicial *“realidad de la IE en las aulas”*, se evidencio una poca práctica limitada, puesto que, surgieron dos subcategorías emergentes como *“Triangulación familia-docente-alumno”*, con testimonios como: *“No se da realmente... pero el poco trabajo que se hace se desbarata en el hogar”*. Haciendo énfasis que para promover realmente la IE debe ser un trabajo en equipo, lo cual en su mayoría no existe. En este sentido, el poco trabajo que realiza el docente no se termina de consolidar por la ausencia de un control en casa. Como de igual manera lo destacan los autores Vera Delgado &

Ordóñez Gutiérrez (2022), la participación de la familia en la educación de los estudiantes es un factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; como también el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas.

Así también, surgió otra subcategoría emergente denominada “Aplicación inconsciente, pero incompleta” con testimonio como. *“Sí se promueve, pero no exactamente”*. Haciendo relevancia que, a pesar de que no se conozca de manera técnica la IE ni de sus competencias, se practican unos cuantos como: la autoconsciencia y empatía. En contraste, da un resultado negativo, ya que no se aplica de manera efectiva la IE, por carencias de: autorregulación, habilidades sociales, mala gestión de emociones y motivación en los estudiantes. En consecuencia, sin un enfoque integral y sostenido de la IE, no logrará consolidarse como una herramienta efectiva dentro del entorno educativo.

4.1.4. Aplicación del segundo instrumento del tercer objetivo

A continuación, se procederá a dar cumplimiento al tercer objetivo específico, que adicional a la entrevista a docentes, también consta con la realización instrumento de grupos focales dirigidos a los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad educativa “San Carlos”, específicamente a seis estudiantes (dos representantes de cada subnivel: octavo, noveno y décimo).

Con base a lo expuesto, se implementó el uso de pseudónimos para identificar a los estudiantes participantes en los grupos focales, sustituyendo sus nombres reales. Esta medida responde a criterios éticos de confidencialidad y tuvo como finalidad salvaguardar la privacidad de los informantes clave. Con ello se aseguró el anonimato en el análisis y la presentación de resultados, garantizando que la información recopilada sea utilizada únicamente con fines académicos y científicos.

Tabla 7*Identificación de los pseudónimos*

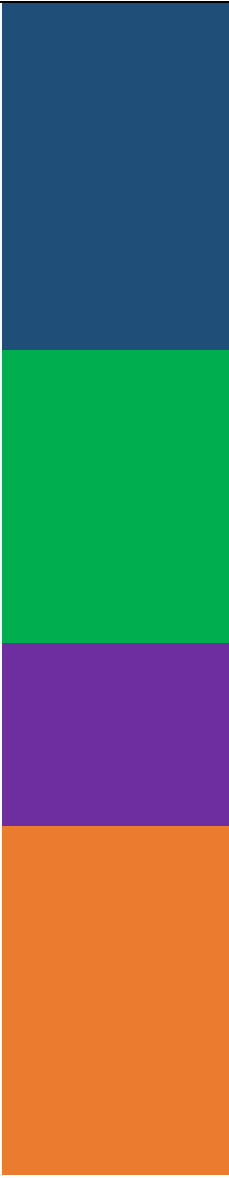
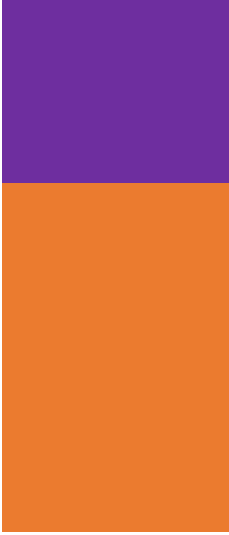
Seudónimos
Amatista
Esmeralda
Zafiro
Ópalo
Rubí
Diamante

***Nota.** Elaboración propia.*

Tras la presentación de la tabla de pseudónimos, se procedió a aplicar la codificación abierta, técnica que permitió organizar y clasificar los datos iniciales en categorías preliminares para su posterior interpretación.

Tabla 8*Codificación abierta de los grupos focales*

Categoría inicial	Código	Color	Categoría Emergente	Frecuencia
Conocimiento de la IE	CIE-01		Desconocimiento total de la IE	6
Reconocimiento de emociones	RE-01		Identificación básica de emociones (feliz, triste, enojado, asustado)	6

Categoría inicial	Código	Color	Categoría Emergente	Frecuencia
Autorregulación de emociones	AE-01		Dificultad para controlar enojo o tristeza (explosión, aislamiento, llanto)	6
Empatía	EM-01		Apoyo superficial (acompañar, aconsejar, distraer)	3
	EM-02		Indiferencia o evitar involucrarse	3
Habilidades Sociales	HS-01		Relaciones normales con compañeros y docentes, con algunos conflictos	5
	HS-02		Socialización limitada a pequeños grupos de amigos	1
Automotivación	AM-01		Motivación externa (felicitaciones,	5

Categoría inicial	Código	Color	Categoría Emergente	Frecuencia
Influencia de las emociones en el aprendizaje.	AM-02		premios, reconocimiento familiar)	1
			Desmotivación y falta de interés	
	IEA-01		Emociones negativas bajan concentración y desempeño académico	4
	IEA-02		Emociones positivas mejoran la participación	2
Atención y concentración	AC-01		Distracción frecuente por emociones fuertes (positivas o negativas)	6
Apoyo docente	AD-01		Docente brinda escucha y consejos en algunos casos	6

Categoría inicial	Código	Color	Categoría Emergente	Frecuencia
Práctica de la IE	PIE-01		Pocas actividades emocionales (dinámicas y charlas esporádicas)	6

Nota. *Elaboración propia.*

Después de haber realizado la codificación abierta, en la cual se identificaron las primeras categorías emergentes a partir de las respuestas de los estudiantes, se procedió a aplicar la codificación axial. Este proceso permitió establecer relaciones entre las categorías iniciales, las emergentes y las subcategorías, de tal manera que se pudo profundizar en el análisis y reconocer cómo se organizan los significados expresados por los participantes.

Sin embargo, para el análisis se decidió ordenar y depurar el discurso, quitando repeticiones, muletillas y frases cortadas que dificultaban la lectura. De esta manera, las citas que aparecen en el análisis reflejan lo que los estudiantes dijeron en su propio lenguaje, pero redactadas de forma más clara y comprensible. En los anexos se conserva la transcripción literal completa, como respaldo del trabajo realizado.

Tabla 9

Codificación axial de los grupos focales

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones (EMIC) Depuradas
Conocimiento de la IE	Desconocimiento total	Concepto-competencias	“La verdad yo no sé qué es eso de inteligencia emocional, nunca nos han explicado”. (Esmeralda)
Reconocimiento de emociones	Identificación básica de emociones	Emociones positivas/emociones negativas	“Sí, cuando estoy feliz, triste, enojado o asustado”. (Amatista)
Autorregulación de emociones	Dificultad para controlar emociones negativas	Aplicación de aislamiento	“cuando me siento enojado o tengo frustración prefiero alejarme”. (Esmeralda)
		Descontrol de emoción negativa	“no, y más cuando tengo enojo, frustración y tristeza “exploto”. (Amatista)
			“No, soy una persona que exploto mucho”. (Diamante)

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones (EMIC) Depuradas
Empatía	Apoyo Superficial	Acompañar o distraer al compañero	<i>“Si un compañero está mal, le digo que no se preocupe, que todo pasa”. (Amatista)</i> <i>“Cuando veo a un compañero mal, trato de acompañarlo y hacerlo reír”. (Esmeralda)</i>
	Indiferencia	Evitar involucrarse	<i>“Prefiero, no meterme en eso, después lo toman a mal, A menos que sea un gran amigo mío”. (Rubí)</i>
	Relaciones Normales	Interacción básica con compañeros/profesores	<i>“Con mis compañeros me llevo bien, con los profes también. Todo normal”. (Rubí)</i>
Habilidades Sociales	Socialización Limitada	Relación solo con pocos amigos	<i>“Con todos mis compañeros casi no, solo con mi grupo de amigos”. (Diamante)</i> <i>“Me relaciono bien, aunque hay personas</i>

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones (EMIC) Depuradas
			<i>con las que casi no hablo”. (Ópalo)</i>
Automotivación	Motivación externa	Reconocimiento, premios, apoyo familiar	<i>“Cuando el profe nos felicita, eso me motiva a seguir”. (Amatista)</i>
			<i>“Me motiva que mis papás se sientan orgullosos”. (Zafiro)</i>
			<i>“Me motivan los premios o cuando nos dan puntos extras”. (Esmeralda)</i>
	Desmotivación	Poca iniciativa personal	<i>“A veces no me interesa, hago las cosas solo por hacerlas”. (Ópalo)</i>
Atención y concentración	Distracción por emociones	Falta de foco en clases	<i>“Sí, me distraigo mucho y no entiendo nada de lo que explica el profe”. (Amatista)</i>
			<i>“Sí, no me concentro y peormente tomo atención cuando estoy pasando una</i>

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones (EMIC) Depuradas
			<i>mala situación”. (Diamante)</i>
Clima emocional	Actividades esporádicas por parte de docentes	Dinámicas poco frecuentes	<i>“A veces nos hacen dinámicas, pero de vez en cuando”. (Esmeralda)</i>
			<i>“Mmmm a veces, hacen dinámicas, pero no es algo frecuente”. (Diamante)</i>
		Charlas poco frecuentes	<i>“A veces también hacen tipo charlas”. (Zafiro)</i>
			<i>“Algunos profes también nos hacen charlas, pero no tan seguido”. (Rubi)</i>
		Apoyo ocasional	<i>“Si, aunque no siempre, solo cuando nota que estoy decaído”. (Rubi)</i>
Influencia de las emociones en el aprendizaje	Impacto negativo	Emociones negativas (Baja de calificaciones y atención)	<i>“Cuando estoy triste no rindo igual, mis notas bajan”. (Amatista)</i>

Categoría inicial	Categoría emergente	Subcategoría emergente	Opiniones (EMIC) Depuradas
	Impacto positivo	Emociones positivas (Mayor participación)	<i>Sí, si estoy feliz participo más”. (Esmeralda)</i>

Nota. *Elaboración propia.*

A partir de la codificación axial, en la que se organizaron y relacionaron las categorías y subcategorías obtenidas, se procedió a la codificación selectiva. Este proceso permitió integrar y depurar los hallazgos en torno a núcleos conceptuales más amplios, dando lugar a categorías emergentes que reflejan con mayor profundidad la influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes.

4.1.4.1. Categoría inicial: conocimiento de la IE; categoría emergente:

desconocimiento total

El conocimiento de la inteligencia emocional y sus competencias fueron tomados en cuenta como un elemento fundamental para llevar a cabo la mesa de discusión, lo cual se evidenció un desconocimiento total de los estudiantes, por la cual surgió esa categoría emergente, con las frases como: “*nunca nos han explicado/ Nose que es eso*”. En este sentido, la falta de conocimiento de la inteligencia emocional repercute en la vida de los estudiantes, tanto en lo personal y académico. Ya que, no pueden desarrollar una vida emocionalmente saludable de manera integral. Por lo cual, es necesario que se conozca y practique la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes. Como lo dispone Goleman (1998), que la inteligencia emocional en el ámbito educativo debe concebirse como un factor principal en la vida de los estudiantes para garantizar un desarrollo integral efectivo, para prepararlos en la vida profesional y cotidiana.

4.1.4.2. Categoría inicial: reconocimiento de emociones; categoría emergente:

identificación básica de emociones

El reconocimiento de emociones es una acción que se evidencio de manera fluida en los estudiantes, como lo señalaron: “*Sí, cuando estoy feliz, triste, enojado o asustado*”. Sin

embargo, no profundizan las razones de su origen, causas u consecuencias en su aprendizaje. Así como lo señala (Bisquerra 2009, Citado de Monroy Segundo, 2024), que la autoconsciencia emocional, debe ser ejecutada de manera reflexiva donde puedan identificar las causas y consecuencias de una emoción en un momento determinado. Por lo cual, surgió la subcategoría emergente “identificación básica de emociones”. En este contexto, la autoconsciencia emocional de los estudiantes de educación básica superior es poco reflexiva lo que limita la posibilidad de transformar sus emociones en recursos positivos para su aprendizaje.

4.1.4.3. Categoría inicial: autorregulación de emociones; categoría emergente:

dificultad para controlar emociones negativas

En la gran mayoría, el grupo demostró no tener una autorregulación de emociones mediante expresiones como: “no, y más cuando tengo enojo, frustración y tristeza “exploto” / “cuando me siento enojado o tengo frustración prefiero alejarme”. Lo cual, se identificó como categoría emergente “dificultad para controlar emociones negativas”. En contraste, la mala autorregulación genera que las emociones negativas sean desbordadas y, por lo tanto, tengan un efecto no deseado en su desempeño escolar y convivencia entre pares. Esta interpretación se vincula con lo planteado por Bisquerra (2018), quien sostiene que la educación emocional es un factor clave para favorecer la autorregulación y la adecuada gestión de los estados afectivos, evitando consecuencias negativas en los procesos de aprendizaje.

4.1.4.4. Categoría inicial: empatía; categoría emergente: apoyo superficial

En la empatía, ciertos estudiantes señalaron: “Si un compañero está mal, le digo que no se preocupe” lo que demuestra que existe un tipo de empatía moral, que nace por la necesidad de que sus pares se encuentren bien y de brindarles acompañamiento. En este contexto, surgió la subcategoría emergente “apoyo superficial”, ya que, ya que, aunque los estudiantes muestran disposición a ser empáticos, el apoyo que ofrecen se limita a palabras de consuelo, sin que exista una acción concreta que contribuya a resolver las dificultades de sus compañeros. Este hallazgo se relaciona con lo planteado por Goleman (2020), quien explica que la empatía puede manifestarse en diferentes niveles, desde un reconocimiento básico de las emociones ajenas hasta una implicación más activa orientada al apoyo efectivo.

4.1.4.5. Categoría inicial: empatía; categoría emergente: indiferencia

Así también, algunos estudiantes mencionaron: *“Prefiero, no meterme en eso, después lo toman a mal, a menos que sea un amigo mío”*, lo cual interpretativamente demuestra que, pese a que los estudiantes tengan esas ganas de ayudar a sus compañeros se detienen por la reacción que genere esa ayuda, vinculándola con lastima. Por lo cual, surgió la subcategoría emergente “Indiferencia”. En este sentido, la empatía a pesar de ser leve se promueve en las aulas, aunque se interprete negativamente desde varios puntos de vista. Esto se relaciona por lo señalado por Hoffman (2016), quien explica que la empatía puede verse restringida cuando los individuos perciben que su ayuda puede ser malinterpretada, derivando en conductas de evitación o en una empatía superficial.

4.1.4.6. Categoría inicial: habilidades sociales; categoría emergente: relaciones normales

Las habilidades sociales en cuanto a docentes-estudiantes demostraron tener relaciones pasivas u normales, como lo señalaron ciertos estudiantes: *“con los profes también, todo normal”*. A partir de este testimonio surgió la categoría emergente *“relaciones normales”*. En este sentido, las habilidades sociales en relación estudiante-docente permanecen equilibradas en un ambiente de respeto mutuo garantizando una considerable cohesión en las relaciones interpersonales dentro y fuera del contexto académico. Así como destaca la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien planteó que el aprendizaje y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se construyen a partir de la interacción social y de los contextos de mediación, donde la relación con el adulto (en este caso, el docente) cumple un papel esencial para potenciar las habilidades de los estudiantes.

4.1.4.7. Categoría inicial: habilidades sociales; categoría emergente: socialización limitada

En la relación de estudiante-estudiante se demostró que, no existen habilidades sociales efectivas: *“solo con mi grupo de amigos/ hay personas con las que casi no hablo, porque peleamos”*. En este sentido, los estudiantes prefieren mantenerse en su propio vínculo de amigos o no tener interacciones a consecuencia de los conflictos. Lo cual, también representa un desafío en su educación ya que imposibilita tener un desempeño escolar

saludable con toda la comunidad educativa. Esta interpretación se relaciona con lo propuesto por Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se construye en interacción con los demás y que las relaciones sociales amplias son esenciales para el desarrollo de competencias cognitivas y emocionales. La limitación en la socialización, por tanto, reduce las oportunidades de aprendizaje cooperativo y afecta la cohesión grupal en el contexto escolar.

4.1.4.8. Categoría inicial: automotivación; categoría emergente: motivación

extrínseca

La automotivación demostró no estar presente en los estudiantes, ya que, ellos manifestaron: *“Me motivan los premios/ cuando el profe nos felicita/ me motiva que mis papás se sientan orgullosos”* Por lo cual, surgió la categoría emergente *“motivación extrínseca”*, porque prefieren ser motivados por los docentes, familia o recompensas. En este contexto, se refleja cierta desmotivación hacia el aprendizaje autónomo. Pero, cabe recalcar que la motivación extrínseca puede convertirse en un punto de partida positivo si se lo utiliza de manera correcta, es decir, si el apoyo es constante hacia los estudiantes pueden animarlos a construir su automotivación poco a poco. Como lo señalan Mora Velasco et al. (2024), que ambos tipos de motivación influyen en el contexto escolar, ya que, si la motivación extrínseca depende de estímulos externos, puede contribuir a crear nuevas formas de ver las cosas mediante sus actitudes u comportamientos, lo cual direccionaran a una motivación intrínseca (automotivación) con el paso del tiempo.

4.1.4.9. Categoría inicial: automotivación; categoría emergente: desmotivación

Así también, se demostró que existe cierta desmotivación según percepciones de los estudiantes *“A veces no me interesa, hago las cosas solo por hacerlas”*. Surgiendo la categoría emergente titulada *“desmotivación”* En este sentido, la desmotivación se refleja en la falta de disposición en el aprendizaje, generando apatía y disminución de participación tanto cognitiva como emocional. Como lo especifica la teoría de Autodeterminación de Deci & Ryan (1985), quienes sostienen que la desmotivación se presenta cuando las necesidades psicológicas fundamentales como: autonomía, la competencia y la conexión, no son satisfechas, lo que resulta en un estado de inacción o ausencia de interés emocional. En este contexto, la inteligencia emocional se manifiesta imprescindible, ya que por medio de ella se

promueve la autorregulación, resiliencia y el desarrollo de una automotivación con un compromiso más intencional autónomo en su aprendizaje.

4.1.4.10. Categoría inicial: atención y concentración; categoría emergente:

distracción por emociones

La atención y concentración están estrechamente relacionados, ya que los estudiantes señalaron aspectos como: “no me concentro y peormente tomo atención cuando estoy pasando una mala situación/ sí, me distraigo mucho y no entiendo nada de lo que explica el profe”, evidenciando como las emociones negativas afectan en su concentración y, en consecuencia, el aprendizaje. Surgiendo como categoría emergente “distracción por emociones”. Por ello, la inteligencia emocional se torna fundamental, ya que capacita a los estudiantes para identificar, entender y gestionar sus emociones, facilitando así una mejor concentración y una mayor disposición para aprender. Como lo señalan Bisquerra (2018) cuando los estudiantes atraviesan emociones intensas, estas condicionan su capacidad de atender y concentrarse en lo que ocurre en el aula, mostrando que la dimensión emocional es inseparable de la cognitiva.

4.1.4.11. Categoría inicial: Clima emocional; categoría emergente: actividades

esporádicas

El clima emocional que se genera en las aulas de clase, según los estudiantes se vincula a dinámicas, charlas y apoyo por parte del docente, aunque sean poco frecuentes. Así lo reflejan expresiones como: “Mmmm a veces, hacen dinámicas, pero no es algo frecuente/Muy pocas veces hacen actividades, casi nunca / El profe también nos hace charlas, pero no tan seguido” evidenciando que, aunque no se aplique directamente la IE de manera efectiva ni habitual, los docentes tratan de fomentar inusuales ambientes emocionales en las aulas. De este modo, emergió la categoría “*actividades esporádicas*”, que hace referencia a la implementación ocasional de estrategias orientadas a fomentar la cohesión y el bienestar emocional en el aula. Si bien estas acciones contribuyen a generar un clima escolar favorable, su carácter intermitente limita el impacto sostenido en la formación socioemocional de los estudiantes. En este contexto, es fundamental que los docentes practiquen de manera efectiva y consciente la inteligencia emocional por medio de

actividades planificadas para mejorar el buen desempeño a lo largo de las clases y su clima emocional. Como lo señalan Chávez-Martínez & Salazar-Jiménez (2024), la adecuada aplicación de habilidades emocionales a través de actividades organizadas asegurará una mejora notable en el proceso educativo de los alumnos.

4.1.4.12. Categoría inicial: influencia de las emociones en el aprendizaje;

categoría emergente: impacto negativo

Se demostró como las emociones son un factor determinante en el aprendizaje, los estudiantes señalaron percepciones como estas: “*Cuando estoy triste no rindo igual* “. Pero, lo interpretaron desde varios puntos de vistas (negativo y positivo). Desde el punto negativo, evidencian como las emociones negativas influyen en sus notas. Lo cual, no permite que su aprendizaje se esté desarrollando de manera efectiva. En consecuencia, surgió la categoría emergente “*impacto negativo*”. En este sentido, no es posible un aprendizaje integral cuando los estudiantes no tienen un buen equilibrio emocional. En contraste, al integrar la inteligencia emocional garantizara que los estudiantes se sientan completamente preparados para un óptimo desarrollo en su aprendizaje superando emociones negativas que afectan en su capacidad cognitiva. Como lo señala Tang y He (2023), la inteligencia emocional impulsa el deseo de aprender y ayuda a los alumnos a gestionar las emociones negativas que surgen ante dificultades académicas, lo que contribuye a un mejor desempeño.

4.1.4.13. Categoría inicial: influencia de las emociones en el aprendizaje;

categoría emergente: impacto positivo

Mientras que, en lo positivo se destacó lo siguiente: *Sí, si estoy feliz participo más*”, evidenciando que el estado emocional influye directamente en la manera en que los estudiantes se involucran con las actividades escolares. En este sentido, cuando las emociones son positivas, se incrementa la motivación, la atención y la interacción en el aula, favoreciendo aprendizajes más significativos. Por lo cual, surgió la categoría emergente “*impacto positivo*”, señalando la importancia que tiene el estar emocionalmente bien para desarrollarse de manera efectiva en su aprendizaje. Como lo señala Goleman (1996) la inteligencia emocional en la educación bien gestionada fortalece la motivación intrínseca y la capacidad de concentración, incidiendo de forma decisiva en el desempeño académico.

4.2. Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian que la inteligencia emocional se encuentra estrechamente ligada al aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior, lo cual coincide con lo expuesto en la literatura revisada. La revisión bibliográfica permitió constatar que las competencias de la IE: autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y automotivación favorecen la concentración, la participación y la convivencia armónica, aspectos señalados por Goleman (1995, 1998) y reforzados en estudios recientes de Arias-Chávez et al. (2020) y Rodríguez-Barboza (2024). Estos hallazgos se reflejan en la práctica observada en la Unidad Educativa “San Carlos”, donde los estudiantes muestran expresiones emocionales constantes y una motivación influida por factores internos y externos, confirmando que el componente socioemocional incide directamente en la disposición para aprender.

Sin embargo, el análisis de campo también permitió identificar contrastes con lo reportado por la teoría. Aunque la autoconciencia se evidencia en el reconocimiento de emociones básicas, la autorregulación y la automotivación son competencias aún débiles en la mayoría de los estudiantes, quienes presentan frustración, estrés académico y baja participación. Esto guarda relación con lo señalado por Bisquerra (2018), quien advierte que la ausencia de gestión emocional adecuada puede limitar la concentración y el rendimiento. De forma similar, Vygotsky (1998) sostiene que el aprendizaje es una construcción social, donde las habilidades sociales cumplen un papel esencial; en el contexto investigado, la presencia de comunicación conflictiva y escasa empatía entre pares refleja una brecha entre la teoría y la práctica.

Desde la perspectiva docente, los resultados muestran un conocimiento intuitivo de la inteligencia emocional, aunque sin dominio técnico de sus competencias. Los maestros reconocen que aplican estrategias empáticas y de acompañamiento, pero estas se realizan de manera reactiva y no como parte de una planificación estructurada. Este hallazgo coincide con lo señalado por Huamantupa-Mamani (2023), quien afirma que la inteligencia emocional suele estar poco institucionalizada en las prácticas pedagógicas. En contraste, los estudiantes perciben que las actividades emocionales son esporádicas y que, aunque el apoyo del docente es valorado, carece de continuidad. Esta visión compartida revela que la IE en el

aula se encuentra presente, pero con un alcance limitado que impide consolidar aprendizajes socioemocionales profundos.

En relación con la fundamentación legal, los hallazgos se alinean con lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador (2008), que reconoce la educación como un derecho para el desarrollo integral, así como con la LOEI (artículos 16 y 205), donde se enfatiza la convivencia pacífica y el manejo de las emociones en el proceso educativo. De igual manera, las políticas de convivencia escolar del Ministerio de Educación buscan fortalecer la dimensión emocional como parte de la formación integral. Sin embargo, la evidencia recogida en esta investigación confirma que la práctica cotidiana en el aula aún no refleja plenamente estos mandatos, lo que genera un desfase entre lo normativo y lo que ocurre en la realidad educativa.

No obstante, también se identificaron otras contraposiciones importantes frente a la literatura. Algunos estudios revisados destacaban que la automotivación sostenida impulsa la persistencia académica y la participación (Arias-Chávez et al., 2020), pero en el contexto investigado se observó una motivación mayormente extrínseca y dependiente de estímulos externos, como felicitaciones o recompensas. Este hallazgo contrasta con la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), que plantea que la motivación intrínseca es la que sostiene aprendizajes duraderos. De manera complementaria, el limitado compromiso académico también se explica desde la perspectiva de Ausubel (2001), quien sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se vinculan con experiencias previas. En este caso, la falta de integración entre vivencias emocionales y contenidos académicos restringe la consolidación de aprendizajes profundos.

Por otra parte, la escasa participación activa de los estudiantes y su tendencia a evitar intervenciones en clase reflejan bajos niveles de autoeficacia. Este hallazgo se corresponde con lo planteado por Bandura (1986), cuya teoría social-cognitiva destaca que las creencias en la propia capacidad son determinantes para enfrentar retos académicos. La ausencia de autorregulación emocional observada en los estudiantes limita dicha percepción de competencia, reduciendo la confianza y, en consecuencia, la disposición a involucrarse en las actividades escolares.

En cuanto a la aplicación pedagógica, los resultados también se relacionan con el modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra (2009, 2018), que plantea la necesidad de un trabajo planificado, sistemático y transversal de la educación emocional en el currículo. En el caso estudiado, las estrategias emocionales aparecen de forma aislada y esporádica, lo cual confirma la falta de institucionalización señalada por este autor y explica que los progresos en competencias emocionales sean limitados y poco sostenibles en el tiempo.

En síntesis, la discusión revela que la inteligencia emocional, más que un complemento, constituye un eje transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Coincide con la teoría al demostrar que las emociones influyen en la atención, la motivación y el rendimiento; guarda similitudes con investigaciones previas al señalar que la IE está presente de manera intuitiva en el aula; y se contrapone a ciertos planteamientos al evidenciar que competencias como la automotivación y la empatía no alcanzan aún el nivel esperado en los estudiantes. Asimismo, los hallazgos ponen en evidencia que teorías como las de Ausubel, Bandura y Deci & Ryan permiten explicar desde distintas perspectivas las dificultades detectadas, mientras que los aportes de Bisquerra confirman la necesidad de una intervención planificada en educación emocional. Este panorama confirma que el aprendizaje académico no puede desligarse de la esfera emocional, pues ambos se entrelazan en la construcción de una experiencia educativa integral.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos del primer objetivo, que correspondió a la revisión bibliográfica sobre las competencias de la inteligencia emocional en el aprendizaje, planteadas por Goleman (autoconciencia, autorregulación, empatía, automotivación y habilidades sociales) guardan una relación directa con la forma en que los estudiantes aprenden y se desenvuelven en el aula. Los estudios revisados destacan que estas competencias fortalecen la concentración, la resiliencia y la disposición hacia el estudio, además de favorecer la convivencia y el trabajo colaborativo. De esta manera, la literatura reciente confirma que la inteligencia emocional no es un aspecto accesorio, sino un componente que potencia tanto el rendimiento académico como el bienestar de los estudiantes.

Respecto al segundo objetivo, orientado a identificar los factores socioemocionales que influyen en el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa “San Carlos”, los hallazgos muestran que la expresión de emociones es evidente en la vida escolar, pero la falta de autorregulación limita el manejo adecuado de la frustración y el estrés. También se evidenció una motivación dependiente de estímulos externos, una atención dispersa y una participación pasiva, lo que afecta la continuidad en las tareas y el rendimiento académico. A pesar de los esfuerzos del profesorado, el clima emocional se sostiene en acciones ocasionales y no en actividades planificadas. Esto revela que los factores emocionales tienen un peso significativo en la disposición para aprender, influyendo directamente en la calidad del proceso educativo.

En relación con el tercer objetivo, que buscó comprender las percepciones de docentes y estudiantes sobre la incidencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje, se identificó un conocimiento limitado de las competencias de la IE y una práctica parcial en el aula. Los docentes expresan que aplican estrategias emocionales de manera intuitiva, mientras que los estudiantes logran reconocer emociones básicas, pero encuentran dificultades para regularlas y traducirlas en conductas positivas de convivencia y aprendizaje. Las percepciones coinciden en señalar que el estado emocional condiciona el rendimiento, la participación y la concentración, lo cual evidencia la necesidad de una mayor conciencia en torno a la gestión emocional dentro de la comunidad educativa.

Finalmente, como conclusión general del estudio, se interpreta que la inteligencia emocional incide de manera clara en el aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa “San Carlos”. Los resultados obtenidos demuestran que cuando los estudiantes logran identificar y manejar sus emociones, muestran mayor disposición, atención y motivación en las actividades escolares; en contraste, la ausencia de estas competencias emocionales genera apatía, conflictos y bajo compromiso académico. En este sentido, la investigación confirma que el aprendizaje no puede comprenderse únicamente como un proceso cognitivo, sino como una experiencia integral donde lo emocional y lo académico se entrelazan para dar forma al desarrollo educativo.

5.2. Recomendaciones

Se recomienda que la Unidad Educativa "San Carlos" establezca la adopción formal y estratégica de un marco teórico unificado sobre la Inteligencia Emocional (IE), el cual debe fundarse en las competencias validadas por la literatura (autoconciencia, autorregulación, empatía, automotivación y habilidades sociales). Esta acción resulta indispensable, ya que la revisión bibliográfica confirma que la IE no es un aspecto secundario, sino un componente que potencia el rendimiento académico y el bienestar del alumnado; por lo tanto, la claridad conceptual y la uniformidad en la comprensión de estos fundamentos pedagógicos deben servir como eje rector para todas las intervenciones formativas y curriculares subsecuentes en la institución.

Considerando que los factores socioemocionales revelan una limitada autorregulación, una motivación dependiente de estímulos externos y un clima emocional inestable, se sugiere que la institución implemente una estrategia de intervención planificada y multidisciplinaria. Esta debe materializarse mediante la integración sistemática de actividades socioemocionales permanentes en las programaciones microcurriculares, orientando a los docentes a trascender las acciones ocasionales e incorporar dinámicas de autorregulación y automotivación como ejes transversales del aprendizaje. Adicionalmente, el fomento de proyectos pedagógicos de carácter vivencial y multidisciplinario (como casas abiertas temáticas) para fortalecer la empatía y las habilidades sociales, contribuyendo así a consolidar un clima escolar más positivo y constructivo que mitigue el impacto de la frustración y la dispersión en el aprendizaje.

En respuesta al limitado conocimiento y la práctica parcial o intuitiva de la IE manifestada en las percepciones de la comunidad educativa, se torna imprescindible centrar los esfuerzos en la capacitación especializada y la articulación comunitaria. Se recomienda que el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) impulse procesos de formación continua y específica dirigidos al profesorado, garantizando que adquieran las competencias necesarias para aplicar estrategias de IE de manera consciente y fundamentada. Para reforzar los lazos de cooperación con las familias a través de talleres y charlas de orientación, con el fin de sensibilizarlas sobre la importancia del acompañamiento emocional en el hogar. La

coherencia y continuidad de los aprendizajes emocionales se asegurarán mediante esta articulación efectiva entre la escuela y la familia.

CAPÍTULO VI
6. BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Acosta-León, E. A., Vega-Monserrate, E. C., Gorozabel-González, L. G., & Fajardo-Urgiles, B. I. (2025). Educación emocional y aprendizaje en la educación secundaria en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 2392-2403. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9579>
- Almaraz Feroso, D., Coeto Cruzes, G., & Camacho Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 191-206.
- Antuña-Cambor, C., Cano-Vindel, A., Eugenia Carballo, M., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2024). La regulación emocional como factor transdiagnóstico de los trastornos emocionales. *Escritos de Psicología*, 35(1), 44-52. Obtenido de <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v16n1/1989-3809-ep-16-01-44.pdf>
- ARIAS GONZÁLES, J. L. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica. ENFOQUES CONSULTING.
- Ausubel, N. (2001). *Aprendizaje significativo* (6ta. ed.). Editorial Ibérica.
- Babativa Salamanca, H. A., Rubiano Cárdenas, P. A., Velásquez Pérez, T., Gaona Diaz, N. F., González Ortega, J. A., & Vega Gámez, M. I. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92-107. <https://doi.org/https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Bastidas Anaguano , D. O. (2023). El comportamiento en el aula de clase: un abordaje eficaz. *Runin*(16), 59-68. Obtenido de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/download/8319/9695/38616>
- Bisquerra, R. (2018). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Horsori.
- Caba Liriano, G. M. (2024). Opinión de los estudiantes universitarios respecto al uso de celulares y su impacto en la concentración: la escritura sobre temas polémicos. *CUADERNO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA* , 22(48), 199-215.
- Cáceres-Mesa, M. L., Jiménez-Lozada, A., & García-Robelo, O. (2025). La influencia de la inteligencia emocional en el aprendizaje de los estudiantes de nivel primaria. *Revista*

Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 8(S1), 83-90.
<https://doi.org/https://doi.org/10.62452/1dfsfx50>

Castillo Sanguino, N. (2021). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*.(20), 7-18.

Caurín Alonso, C., Morales Hernández, A. J., & Fontana Vinat, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*(27), 97-112.
https://doi.org/https://doi.org/10.12795/CP_2018.i27.06

Chávez-Martínez, A. L., & Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: Aportes para la práctica educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145-165.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>

Chávez-Martínez, A. L., & Salazar-Jiménez, J. G. (2024). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes: aportes para la práctica educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 145-165.
<https://doi.org/https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp145-165>

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

F. L., & Mayer, R. (2021). *Introduction to Multimedia Learning* (pp. 3–16). Cambridge University Press.

Fernández Leandro, D. S., De la Cruz Cámara, D. P., Banay Zambrano, J. W., Alegre Huerta, J. A., & Breña Eulogio, Á. M. (2022). Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HORIZONTES*, 23(6), 418-428.
<https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>

Fernandez Rosado, A. M. (18 de julio de 2024). Diseño e implementación de actividades que propicien el desarrollo de la inteligencia emocional para mejorar el clima escolar en el

grado transición del Centro Educativo Antonio Nariño del municipio de Pailitas, Cesar.
Obtenido de Universidad de La Sabana, Colombia: <http://hdl.handle.net/10818/61714>

Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 434-442.

Gabriela, B. (9 de abril de 2021). *Inspirar Mas*. Obtenido de La autoconciencia — Aprendizaje Socioemocional .

Gavilánez Franco, M. J., Franco Andrade, L. L., Villamil Aveiga, F. P., & Angulo Alarcón, J. E. (2025). Inteligencia emocional en el entorno educativo: Un enfoque integral para el desarrollo emocional de docentes y estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 2178-2189. <https://doi.org/https://doi.org/10.23857/pc.v10i4.9446>

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. . Bantam Books.

Goleman. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gonzales Torres, C. F. (2022). Resolución de conflictos en el aula a través de la enseñanza de la inteligencia emocional: una investigación-acción en docentes de primero básico (Tesis de Postgrado, Universidad del Desarrollo). Obtenido de <http://hdl.handle.net/11447/6789>

González Loor , M. I., & Vázquez Avilés , P. A. (2023). Percepciones docentes sobre la importancia de la educación emocional desde edades tempranas. *Revista Espacios*, 44(4). Obtenido de https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_esp/article/view/26248

Gutiérrez Rocha, G. M., & Guagchinga Chicaiza, N. W. (2023). Inteligencia emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 8(10), 741-758. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i10.6152>

Hernández Martínez, A., González Martí, I., Sánchez Matas, Y., & Carrión Olivares, S. (2020). Los ambientes de aprendizaje en Educación física y motivación en las primeras edades. *Retos*, 38, 761-767. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77441>

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2019). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Educación.

- Huamantupa Mamani, K. (2023). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Revista Horizontes*, 7(27), 454-467. Obtenido de <http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/2528>
- Hurtado , M. (5 de junio de 2025). La atención: Tipos y test para evaluar el rendimiento cognitivo. . Obtenido de AGS PSICOLOGOS: <https://www.ags-psicologosmadrid.com/infantil/la-atencion-tipos-y-test/>
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Kaur, N., & Hirudayaraj, M. (2021). The Role of Leader Emotional Intelligence in Organizational Learning: A literature Review Using 4I Framework. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 33(1), 51-68. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1002/nha3.20305>
- Lopez Jurado, M. (07 de 12 de 2023). Motivación, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y aprendizaje percibido en estudiantes universitarios. Obtenido de Pontificia Universidad Católica del Perú.: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26658>
- López Puente , S., Maldonado Tituaña , J., Orellana Yaguache , G., Moran Piarpuezan , E., & Herrera Sandoval , L. (2023). La importancia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica de los docentes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(5), 4716-4733. <https://doi.org/> https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7708
- López-González, L., & Oriol-Granado, X. (2020). Impacto de la formación en inteligencia emocional en la calidad de la enseñanza. *Revista de Psicología Educativa*, 26(1), 45-53.
- Maiztegi-Kortabarria, J., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., Espoz-Lazo, S., & Valdivia-Moral, P. (2024). Effect of an Active Break Intervention on Attention, Concentration, Academic Performance, and Self-Concept in Compulsory Secondary Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(3), 447-462. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.3390/ejihpe14030030>

- Maldonado Cañizares, P. R., Rivadeneira Intriago, M., Campoverde Laje, R. E., Muñoz Corrale, A., & Muñoz Corrales, M. (2023). Las emociones y su afectación en estudiantes universitarios. *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 7(2), 77-87. <https://doi.org/https://doi.org/10.18779/csye.v7i2.672>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Basic Books.
- Monroy Segundo, G. (2024). Conciencia emocional del docente en formación, un estudio sobre su nivel de desarrollo. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 143-163. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.100143ISSN> ELECTRÓNICO: 2954-4599 *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. [Bhttps://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.100](https://doi.org/10.48102/riieb.2024.4.2.100)
- Moral Mora, A. (2018). LA EMPATÍA: UNA CARACTERÍSTICA NECESARIA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. *REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA*(3), 33-41.
- Moyolema-Ramírez, P. A., Freire-Ruiz, A. S., Mayorga-Mayorga, D. C., & Cosquillo-Chida, J. L. (2023). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. *Digital Publisher CEIT*, 9(1), 148-162. [https://doi.org/ https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268](https://doi.org/https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268)
- Ochoa Cervantes, A., Díez-Martínez, D., & Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinectica*(54), 1-18. [https://doi.org/ https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003)
- Oliveira Friestino, J. K., Luchini Junior, D., Lange Biestek, L., Marcon, G., & Soares Fonseca, G. (2021). Comunicación y salud mental: características relacionadas con la empatía en médicas y médicos del primer nivel de atención en Chapecó, Santa Catarina, Brasil. *Salud Colectiva*, 1-13. [https://doi.org/ doi: 10.18294/sc.2020.3034](https://doi.org/doi:10.18294/sc.2020.3034)
- Orozco-Curco, A. S. (2023). El desarrollo de la inteligencia emocional y sus efectos en el rendimiento académico de los estudiantes en quinto año de educación general básica. Estudio de caso (Tesis de Licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador). Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26189>

- Panchana-Mosquera, N. V., & Venet-Muñoz, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal de la Ciencia*, 5(1), 102-116. <https://doi.org/https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>
- Peña Reyes, M. V., Vásquez Bermeo, M. D., Fernández Cobas, L. C., & Ortiz Aguilar, W. (2025). Desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Básica Superior. *Sinergia Academica*, 8(Especial 2), 327-349. <https://doi.org/https://doi.org/10.51736/sa87>
- Retana-Alvarado, D. A., & Anicasio-Casiano, J. (2021). La percepción de la Inteligencia Emocional en la formación inicial de maestros en Costa Rica. *InterSedes*, 22(45), 37-57. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.15517/isucr.v22i45.43896>
- Retana-Alvarado, D. A., & Anicasio-Casiano, J. (2021). La percepción de la Inteligencia Emocional en la formación inicial de maestros en Costa Rica. *InterSedes*, 22(45), 37-57. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.15517/isucr.v22i45.43896>
- Rivera Flores, D. G., Caizaluisa Herrera, C. B., & Guerrero Paredes, A. E. (2025). Impacto del estrés académico en la atención selectiva de los estudiantes universitarios. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria (RD)*, Universidad Técnica de Ambato, 22(43), 62-78. <https://doi.org/https://doi.org/10.29197/cpu.v22i43.645>
- Robledo Martín, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*(42).
- Rodriguez-Barboza, J. R. (2024). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: revisión sistemática 2019–2024. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 400-411. <https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.496>
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*(384), 72-76. <https://doi.org/https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N. N., & Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria.

Perspectiva Educativa, 61(2), 167-191.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>

Salcedo-de-la-Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., & Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 253-271.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>

Tamayo y Tamayo, M. (1996). *El proceso de la investigación científica* (4.^a ed.). Editorial Limusa.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.

Valdiviezo-Loayza, M. A., & Rivera-Muñoz, J. L. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 2(2). <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22931>

Velásquez-Pérez, Y., Rose-Parra, C., Oquendo-González, E. J., & Cervera-Manjarrez, N. (2023). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *CIENCIAMATRIA*, 9(17), 4-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120>

Vera Delgado, N. S., & Ordóñez Gutiérrez, R. B. (2022). Actividades lúdicas para fomentar el apoyo de la familia en el aprendizaje de los estudiantes de educación general básica. *Polo del Conocimiento*, 7(10), 1761-1782.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23857/pc.v7i10.4814>

Villanueva Chávez, M. L., Ayala Corzo, C. R., Álvarez Nuñez, E. A., Vega Vilca, C. S., & Carpio Mendoza, J. (2024). Habilidades sociales para la convivencia de los estudiantes de secundaria. *Revista Impulso*, 4(7), 121-137.
<https://doi.org/https://doi.org/10.59659/impulso.v.4i7.39>

Vital Vaquier, L. M., Martínez-Otero, V., & Gaeta González, M. L. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 46, 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>

Vygotsky, L. (1998). Pensamiento y lenguaje (10ma. ed.). Editorial Mc Graw –Hill / Interamericana.

Woolfolk, A. (2022). Psicología Educativa (14.^a ed.). Pearson Educación.

CAPÍTULO VII

ANEXOS

SOCIALIZACIÓN Y SOLICITUD DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Anexos 1. Aceptación del proyecto de investigación



REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES

Anexos 2. *Entrevista a docente 1*



Anexos 3. *Entrevista a docente 2*



Anexos 4. *Entrevista a docente 3*



FICHA DE OBSERVACIÓN

Anexos 5. Descripción de la observación “no participativa”

Nombre del observador:	Lady Mishell Reyes Rodríguez
Fecha:	30/31 de julio de 2025
Hora de inicio y fin de observación	1:00 pm a 5:30 pm
Grado y paralelo	8vo, 9no y 10mo paralelo “A”
Lugar:	Unidad Educativa “San Carlos”
Ámbitos de observación	Descripción de las observaciones:
¿Los estudiantes reconocen y expresan sus emociones?	A lo largo de la observación se evidencio que los estudiantes reconocen y expresan sus emociones. Y más, cuando están enojados, tristes, frustrados o extremadamente felices. Entre sus pares empiezan a comunicarse y expresar lo que sienten. En este sentido, mostraban felicidad cuando la docente topaba temas de su interés como las olimpiadas venideras. Mientras que, frustración cuando no podían ejecutar ejercicios matemáticos de manera efectiva y enojo cuando empezaban a faltarse el respeto entre compañeros como los supuestos “apodos”. Por último, pocos estudiantes se los noto algo tristes y decaídos.
¿Muestran control emocional frente a situaciones frustrantes?	Se mostro que los estudiantes no pueden controlarse en situaciones frustrantes. Como, por ejemplo: los ejercicios matemáticos. Su frustración era evidente en su rostro, de hecho, lo expresaban con sus compañeros y docentes. Así mismo, su enojo hacía que respondan igual o hasta a veces peor a los comentarios emitidos por sus compañeros. Además, se estresaban, porque no sabían cómo hacer la actividad de ciencias naturales.
¿Se comunican y relacionan respetuosamente entre ellos?	Claramente existe una comunicación entre compañeros, pero en su gran

¿Se evidencian actitudes positivas y motivación hacia el aprendizaje?	mayoría no tanto con respeto. Porque entre ellos se empiezan a molestar con tener un trato de irrespeto. Mientras que, con los docentes si se establece una relación de respeto. Por lo general, las actitudes positivas se muestran más cuando están entre su propio círculo de amigos En cuanto a su aprendizaje, muy pocos mostraban motivación y actitudes positivas a la hora de realizar actividades de clase.
¿Cómo es el rendimiento académico observado?	En cuanto a la presentación de tareas se evidencio que una mitad de los cursos cumplían con sus responsabilidades. Y los demás realizaban las tareas en el curso y no en sus casas. Así también, se mostró como unos estudiantes comentaban que no hacían tareas porque en sus casas, ni los padres les tenían un control.
¿Se nota atención sostenida durante las actividades?	En cuanto a la atención los estudiantes mostraban un nivel bajo de atención, ya que, en la clase de Ciencias Naturales la docente les explico como realizar una tarea, en la cual constaba en leer y después realizar una evaluación formativa que se encontraba en el mismo libro. Pero, los estudiantes, a cada instante le iban a preguntar porque se sentían confusos, pese a que el docente repitió varias veces.
¿Existe concentración durante las tareas individuales o grupales?	Exactamente no hay una concentración sostenida a la hora de aprender, por lo general la concentración solo se demostró los primeros minutos al empezar cada clase y después de eso, los estudiantes se distraían fácilmente por factores externos fuera del aula, también era visible que algunos estudiantes tenían una mirada perdida.
¿Qué nivel de participación muestran en las clases?	Existe un nivel de participación bajo, unos cuantos estudiantes muestran una

¿El docente brinda un clima emocional en momentos necesarios en clases?

participación activa durante todas las clases, como sucedió en la clase de matemáticas. De allí no se demuestra un interés profundo por participar. Algunos

Los docentes siempre tratan de brindarles palabras de apoyo a los estudiantes como: vamos, yo sé que tú puedes, recuerden cualquier cosa pueden confiar en mí, sino pueden algo avisen para volverles a indicar. Específicamente cuando nota que los estudiantes no están rindiendo lo suficiente.

¿Se emplean estrategias o actividades pedagógicas con enfoque de IE en el aprendizaje?

Específicamente actividades o estrategias emocionales realmente planificadas no, a lo mucho se practica lo que es las charlas motivacionales, pero en poca frecuencia.

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Anexos 6. Transcripción de los 3 docentes entrevistados

Docente	Pregunta	Respuesta
Entrevistado 1 (Onix)	1: ¿Desde su práctica docente, está familiarizado con el concepto de inteligencia emocional y de sus competencias básicas?	Bueno, enfocado directamente con eso, no. Quizás tenga una idea vaga. Pero bueno, creo que todas las personas tenemos inteligencia emocional y reaccionamos a diversas circunstancias.
	2: ¿Usted se considera un docente capaz de identificar, controlar y gestionar sus emociones de manera efectiva tanto en lo personal y profesional?	Como docente en el transcurso que no estudia le dan pedagogía, le dan psicología entonces uno va con la experiencia va conociendo como el desarrollo del ser humano va evolucionando. Uno diariamente trata con diferentes tipos de niños y jóvenes entonces ya va viendo cómo es el comportamiento en cada uno de ellos. Sí, porque para eso nos preparamos nosotros para tener la forma de poder desenvolvernos sin necesidad de que los problemas nos afecten delante de los estudiantes. Por medio de la experiencia aprendemos a desenvolvernos de manera correcta. Al igual cuando nos conocemos diferentes tipos de estudiantes uno también va aprendiendo a cómo actuar en base a ellos, siempre y cuando sea para su bienestar
	3: ¿Y en base exactamente a los estudiantes, ha evidenciado que los estudiantes desarrollan la inteligencia emocional?	No, debido a que el celular les consume todo entonces ellos no tratan de por ejemplo socializar con los demás o tener habilidades sociales. Entonces el celular le consume mucho más el tiempo. Quizás sepan identificar sus emociones, de allí no. Mientras que, con autorregularse, muchas veces el temperamento o una simple cosa entonces explotan no tienen ese control ya debido a los juegos que estén en el en el teléfono es eso está afectando mucho en las emociones de los chicos. En la empatía son un poquito, bueno cuando tienen afinidad con alguien y la motivación de ellos viene de nosotros, porque yo les digo; por qué razón

4: ¿De qué manera considera que el desarrollo de inteligencia emocional en los estudiantes impacta en su proceso de aprendizaje?

5: ¿En su labor docente de qué manera promueve un clima emocional saludable basado en la inteligencia emocional para la convivencia armónica en el aula?

6: Después de haber hecho hincapié en este tema. ¿Usted cree que la inteligencia emocional en el ámbito del educativo se da de manera real en las aulas de clase o solamente se romantiza en la teoría?

se aprende esto, porque lo de aquí o lo de allá, por qué por sí solos, no.

Eso es amplio, como un abanico, entonces los chicos al tener esa inteligencia emocional sabrán en qué momento pueden reaccionar de una forma y como pueden hacerlo de otra forma. En fin, tienen las herramientas suficientes para un buen comportamiento y asimilar algo bueno en alguna mala experiencia. Digamos que tiene un buen impacto de la inteligencia emocional en la en el aprendizaje de ellos, pero sin embargo no digamos que lo practican de manera real en las aulas.

Bueno, yo siempre mantengo una comunicación asertiva con el respeto y la convivencia armónica para evitar conflictos. Yo siempre les digo que: somos de diferentes apellidos, pero acá somos una sola familia. Entonces, no debemos respetar somos compañeros, somos amigos y que en algún momento de la vida nos podemos dar la mano. Entonces siempre se trata de incentivar a la armonía en el aula por medio de charlas motivacionales y también cuando los estudiantes están pasando momentos difíciles, como por ejemplo problemas familiares, por lo general es lo que más se da. Así sea en unos 5 minutos. Sin dejar de lado, buscando una buena relación entre docente-estudiante, en eso si mantenemos una muy buena relación.

No, no se da realmente porque este vemos unos chicos desmotivados, que no son capaces de reaccionar ni de buscar solución. Entonces ellos están enfrascados en el momento de que están viviendo, pero, no buscan soluciones. Y muchas veces esto se origina desde los hogares, usted sabe que acá en el plantel uno busca desintoxicar a los alumnos. Uno como docente solo tenemos unas cuantas horas con ellos, pero pasan la mayor parte en casa. De que vale darles todos los argumentos posibles para que ellos sean

Entrevistado
2
(Esmeralda)

1: ¿Desde su práctica docente, está familiarizado con el concepto de inteligencia emocional y de sus competencias básicas?

2: ¿Usted se considera un docente capaz de identificar, controlar y gestionar sus emociones de manera efectiva?

3: ¿Y en base exactamente a los estudiantes, ha evidenciado que los estudiantes desarrollan la inteligencia emocional?

4: ¿De qué manera considera que el desarrollo de

capaces. Pero en casa no hay esa ayuda, entonces el poco trabajo que se hace se desbarata en el hogar. Les dicen cosas negativas como: eres inservible, no se va a hacer nada, para que te traje, fue un error. Entonces todo eso va calando y haciendo que sus emociones estén por el suelo. Por lo tanto, para que realmente se dé la Inteligencia emocional en las aulas se debe trabajar de manera efectiva con la triangulación que es: institución, los alumnos y el padre. Pero si no se trabaja con todos los lados, la triangulación no se completa. Por eso, yo creo que se debe crear un programa muy específico de este tema y que el Ministerio de educación o el gobierno fomente en las instituciones educativas tomando en cuenta los padres, docentes y estudiante. En fin, no se da de manera completa ni real la inteligencia emocional en las aulas, pero sería bueno que se tomara mucho en cuenta este tema en la práctica educativa.

Exactamente no conozco sus competencias, ni específicamente de su concepto, pero creo que si pudiera desenvolverme en lo que es inteligencia emocional. Porque me imagino que trata de las emociones.

Sí, sí, porque para eso nos preparamos nosotros, para tener, eh, la forma de poder, eh, desenvolvernos sin necesidad de que los problemas nos afecten delante de los estudiantes.

No todos. Uno se encuentra con diferentes tipos de estudiantes, pero la mayoría de esos de ellos si tienen empatía, tratan de llevarse bien por eso creo si tienen inteligencia emocional, así sea poquito, pero a tienen.

Tiene mucha importancia en su aprendizaje, por lo tanto, tiene un gran impacto positivo. Porque hay situaciones donde hay problemas

inteligencia emocional en los estudiantes impacta en su proceso de aprendizaje?

familiares y es algo emocional que carga el estudiante y no se desenvuelve de la manera correcta. Es decir, el estudiante no tiene ni automotivación, bueno simplemente se descontrola por no tener esa parte de la inteligencia emocional. Se deja llevar por pensar en el problema. Pero, si se llevara a cabo la inteligencia emocional como debe de ser, los estudiantes mejorarán y tendrán buenos resultados académicos. Por eso digo que, en sí, la inteligencia emocional si tiene un impacto positivo en ellos.

5: ¿En su labor docente de qué manera promueve un clima emocional saludable basado en la inteligencia emocional para la convivencia armónica en el aula?

Sí. Se trata de tener una buena comunicación con los estudiantes para que ellos puedan tener de una u otra manera confianza en nosotros los docentes y de esa manera poder ayudarles en los problemas de emocionales que tengan. Aunque exactamente no hago actividades como tal, pero siempre trato de hablarles. Normalmente a mí me gusta siempre ponerme en el zapato de ellos. Siempre decir nosotros, incluirme dentro. He tenido muchas veces problemas con estudiantes emocionales y no les hago notar que yo sé el problema, sino que yo trato de cómo darles una charla e involucrándonos todos y de esa manera el estudiante como que tiene más confianza Y si tene algún problema va y lo cuenta. Porque con ellos como ya son chicos de educación básica superior no es tanto con actividades específicas, es más charlas dándoles a conocer y siempre tratando de involucrarnos con el estudiante manteniendo también una buena relación entre ambos, yo con ellos los alumnos.

6: Después de haber hecho hincapié en este tema. ¿Usted cree que la inteligencia emocional en el ámbito del educativo se da de manera real en las aulas de clase o solamente se romantiza en la teoría?

Lo que pasa es que no todos los estudiantes tienen la misma capacidad, pero en su gran mayoría sí la practican. Entonces, si se aplica la inteligencia emocional, pero no exactamente de manera directa u completa, así como me dijo de sus competencias. O sea, se aplica la inteligencia emocional, pero de manera que ellos la entiendan. O sea, que ellos la analicen, porque si vamos a palabras

Entrevistado
3
(Amatista)

1: ¿Desde su práctica docente, está familiarizado con el concepto de inteligencia emocional y de sus competencias básicas?

2: ¿Usted se considera un docente capaz de poder identificar, controlar y gestionar sus emociones de manera efectiva, tanto en lo personal como aquí en la educativa?

3: ¿Y en base exactamente a los estudiantes, ha evidenciado que los estudiantes desarrollan la inteligencia emocional?

4: ¿De qué manera usted considera que el

técnicas no la van a entender. Si en cambio vamos con de una manera, porque siempre el docente tiene que llegar al estudiante, hacerse entender, eh, de una manera más práctica, o sea más práctica, más suave a palabras técnicas y en cualquier circunstancia ellos iban a entender. Normalmente siempre hablamos de las emociones, eso siempre se trabaja. Aquí nosotros tenemos proyectos, como le digo, tenemos una asignatura que hablamos sobre las emociones, pero no como tal la palabra técnica, sino simplemente emociones. Acompañamiento integral del aura cívica se llama la materia. Entonces ahí se trata bastante del tema de las emociones y dentro del currículo priorizado puede estar el tema, porque nosotros tenemos que buscar destrezas e indicadores y objetivos para poder realizar nuestra planificación.

No mucho, sé que la autoestima de los estudiantes. Tiene que ver también con eso.

Si, porque los docentes debemos tener un carácter. Nosotros formamos alumnos y nosotros tenemos que ser guía de ellos. Porque si yo flaqueo ante ellos, ellos también. Es verdad, el docente siempre va a ser el primer ente de los estudiantes.

Casi no, muy poco. Poco lo practican. Pero si sería bueno que la practiquen. Porque la mayoría de los alumnos no desarrollan inteligencia emocional. No buscan desarrollar ese hábito de empatía. Inteligencia emocional, uno para tener una inteligencia emocional, uno tiene que desarrollar, tener criterio personal.

A través de los hábitos de la autorregulación. Digamos que sí tiene un impacto positivo la

desarrollo de
inteligencia emocional
impacta en el
aprendizaje de los
estudiantes?

inteligencia emocional en los estudiantes. La
inteligencia emocional es muy importante en
los alumnos.

5: ¿En su labor docente
de qué manera
promueve un clima
emocional saludable
basado en la
inteligencia emocional
para la convivencia
armónica en el aula?

Practico la empatía y la inclusión. Y también,
trato de hacer actividades, pero muy poco.
Pero cuando los alumnos quieren hacer
alguna dinámica, pues se hace. Porque siento
que los motiva, como que los une, como que
la autoestima de ellos se sube. Eso les
encanta.

6: Después de haber
hecho hincapié en este
tema. ¿Usted cree que la
inteligencia emocional
en el ámbito del
educativo se da de
manera real en las aulas
de clase o solamente se
romantiza en la teoría?

Todos tienen, los alumnos, inteligencia
emocional, solo con diferentes capacidades.
Sí se promueve, pero no exactamente. Porque
todos tienen inteligencia, solo que no
desarrollada. Entonces, en este sentido, los
alumnos, de manera indirecta, sí tienen algo
de inteligencia emocional, así sea un
principio.

TRANSCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES A ESTUDIANTES

Anexos 7. Transcripción de los 6 estudiantes en el grupo focal

Pregunta	Amatista (8°)	Esmeralda (8°)	Zafiro (9°)	Ópalo (9°)	Rubí (10°)	Diamante (10°)
¿Alguna vez han escuchado o aprendido acerca de la Inteligencia Emocional y de sus competencias?	No, la verdad.	La verdad yo no sé qué es eso de inteligencia emocional, nunca nos han explicado.	No conozco, ni lo he escuchado.	No he escuchado, ni nos han enseñado eso.	Nose que es eso.	No he escuchado.

¿Puedes identificar tus emociones?	Sí, cuando estoy feliz, triste, enojado o asustado.	Si, las reconozco	Si, se reconocerlas.	Si, me considero alguien que las reconoce.	Si	Si, la verdad.
¿Se sienten capaces de controlar sus emociones?	La verdad no, y mas cuando tengo enojo, frustración, y tristeza exploto.	No, porque cuando me siento enojado o tengo frustración prefiero alejarme.	No, me dejo dominar por esa emoción y mas cuando me siento enojada o triste, paso el día con esa actitud.	Mmm, no cuando me siento mal prefiero llorar, y en el colegio, aunque quiera no demostrarlo, ando con una caraaaa.	No, la verdad.	No, soy una persona que exploto mucho.
¿Cómo reaccionas cuando ves que un compañero se siente mal?	Si un compañero o se siente mal, le digo que no se preocupe, que todo pasa.	Cuando veo a un compañero o mal, trato de acompañarlo y hacerlo reír.	Casi no, porque piensan que es lastima.	Yo más hago eso, cuando es alguien que yo conozco.	Prefiero, no meterme en eso, después lo toman a mal. Amenos que sea un gran amigo mío.	Si un compañero o está mal, trato de escucharlo o y aconsejarlo.
¿Cómo te relacionas con tus compañeros y profesores dentro del aula?	Me llevo normal con mis compañeros, aunque a veces discuto con algunos.	Con mis profes trato de ser respetuosa, con mis compañeros me llevo normal.	Me gusta conversar con los profes, con mis panas también me río bastante.	Me relaciono bien, aunque hay personas con las que casi no hablo.	Con mis compañeros me llevo bien, con los profes también. Todo normal	Con todos mis compañeros casi no, solo con mi grupo de amigos. Con el docente si trato de ser

						respetuos o.
¿Qué cosas te motivan a esforzarte o participar más en clase?	Cuando el profe nos felicita, eso me motiva a seguir.	Me motivan los premios o cuando nos dan puntos extras.	Me motiva que mis padres se sientan orgullosos de mí. Pero muy pocas veces pasa eso.		La verdad, a veces no me interesa, hago las cosas solo por hacerlas.	Quisiera tener más apoyo de mi familia y docente para poder estar motivado .
¿Sientes que tus emociones influyen en a la hora de aprender? ¿Cómo?	Sí, cuando estoy triste no rindo igual, mis notas bajan.	Sí, si estoy feliz participo más, si estoy triste me va mal.	Claro, si estoy triste no me concentro y mis calificaciones bajan.	Sí, estoy de buen humor participo más, si no, me va mal.	Sí, mis emociones influyen full, si estoy mal no me concentro .	Sí, cuando estoy enojado no aprendo nada.
¿Te cuesta tomar atención u concentrarte en clases cuando estás atravesando alguna emoción fuerte, sea esta negativa o positiva?	Sí, me distraigo mucho y no entiendo nada de lo que explica el profe.	Sí, no pongo atención cuando estoy enojada o triste.	Sí, cuando tengo problemas en casa no me concentro.	Sí, no me concentro nada cuando estoy pensando en otras cosas.	Sí, cuando estoy triste no presto atención.	Sí, no me concentro y peorment e tomo atención cuando estoy pasando una mala situación.
¿Tu docente te apoya cuando estas atravesando por un	Algunas veces me preguntan si estoy bien, eso me ayuda.	La profe me escucha cuando estoy mal.	Sí, el profe a veces me da consejos.	Sí, mi profe me da chance de hablar con ella.	Si, aunque no siempre, solo cuando nota que	Mmm, a veces, cuando se da cuenta.

**momento
difícil?**

estoy
decaído.

**¿Tus
docentes
como
practican la
inteligencia
emocional
en el aula de
clases?**

Muy
pocas
veces
hacen
actividade
s, casi
nunca.

A veces
nos hacen
dinámicas
, pero de
vez en
cuando.

A veces
también
hacen tipo
charlas.

Algunas
veces sí
hacen
juegos o
dinámicas
.

Algunos
profes
también
nos hacen
charlas,
pero no
tan
seguido.

Mmmm a
veces,
hacen
dinámica
s, pero no
es algo
frecuente.
