



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO
FACULTAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN ORIENTACIÓN
EDUCATIVA

Proyecto de investigación previo la
obtención del Grado Académico de
Magister en Educación Mención
Orientación Educativa

TEMA

Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”, Cantón Valencia.

AUTOR

LCDA. PIEDAD DE LAS MERCEDES TERAN URIARTE

DIRECTORA:

LCA. ALEXANDRA ISABEL CARDENAS LOOR, MSC

QUEVEDO – ECUADOR

PERÍODO 2024 - 2025

CERTIFICACIÓN

La Lcda. **Alexandra Isabel Cardenas Loor MSc**, en calidad de director del proyecto de investigación, previo a la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Orientación Educativa.

CERTIFICA:

Que la **Lcda. TERÁN URIARTE PIEDAD DE LAS MERCEDES**, autora del proyecto de Investigación titulado **“ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA ESCUELA “EL VERGEL”, CANTÓN VALENCIA”**, ha sido revisado en todos sus componentes, el mismo que está apto para la presentación y sustentación formal ante el tribunal respectivo.

Quevedo, septiembre 2025.



Lcda. Alexandra Isabel Cardenas Loor, MSc
Directora de Proyecto de Investigación

AUTORÍA

Yo, Lcda. Piedad de las Mercedes Terán Uriarte, autora de la presente investigación titulada “Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela ‘El Vergel’, Cantón Valencia”, declaro que este trabajo es original, auténtico y resultado de un proceso riguroso de análisis, reflexión y construcción académica.

El contenido ha sido elaborado conforme a los principios éticos de la investigación científica, respetando los derechos de autor y citando debidamente las fuentes utilizadas. Asimismo, aseguro que la información recopilada ha sido tratada con responsabilidad, confidencialidad y respeto hacia la comunidad educativa involucrada.

Este trabajo se presenta como requisito para optar al grado académico de Magíster en Educación con mención en Orientación Educativa, y es reflejo del compromiso profesional con la mejora de la calidad educativa.



Lcda. Piedad de las Mercedes Terán Uriarte

DEDICATORIA

A Dios, quien ha sido la luz que ilumino cada paso en este arduo camino, dándome la fuerza, la perseverancia y la sabiduría que necesitaba para enfrentar cada desafío y alcanzar esta meta.

A mis queridos padres, que su presencia espiritual me ha acompañado siempre, sus enseñanzas y su ejemplo de amor, dedicación y perseverancia vivirán eternamente en mi corazón, su recuerdo es mi fuerza y mi luz en este proceso que llega a su fin

Especialmente a mi familia, quienes, con su apoyo incondicional, comprensión y sacrificios, me brindaron un refugio seguro en los momentos de duda y agotamiento, con la serenidad y la fuerza que me motivaron a nunca rendirme a alcanzar en mi desarrollo personal y académico.

A mis docentes, por su dedicación y compromiso a lo largo de mi formación académica, gracias por sembrar en mí la pasión por la exploración y el aprendizaje continuo, por inspirarme a superar mis propios límites, por su generosidad intelectual y compromiso ético que me guiaron por los caminos del saber y la reflexión crítica.

A mis amigos, que en ellos encontré consejos acertados apoyo sincero y sonrisas que me alegraron, convirtiéndose en una motivación constante para seguir adelante hasta el último momento. Esta tesis es el resultado del esfuerzo conjunto de todos aquellos que, de una manera u otra, han contribuido a mi crecimiento personal e intelectual.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por ser mi guía espiritual, su presencia constante ha sido una luz que ha orientado mis pasos, sembrando en mi corazón la serenidad y la fe necesaria para no desistir de mis sueños, mi gratitud y mi admiración por su amor infinito.

Mis más sinceros agradecimientos a la Lcda. Alexandra Isabel Cardenas Loor, M.Sc., tutora de esta investigación por su compromiso, paciencia, experiencia y trato respetuoso, su orientación ha sido significativa para perfeccionar mi formación y comprender la esencia del quehacer científico. Le expreso mi mayor gratitud por su invaluable acompañamiento en esta travesía intelectual.

A mi familia, por su entrega y comprensión en todo este tiempo, por ofrecerme su apoyo desinteresado sus estímulos diarios y su presencia reconfortante me brindaron la motivación para seguir adelante sin desistir ante las adversidades, su amor ha sido el motor que impulsó cada paso hacia la culminación de este trabajo. A ustedes dedico mi más sincero reconocimiento y profundo aprecio.

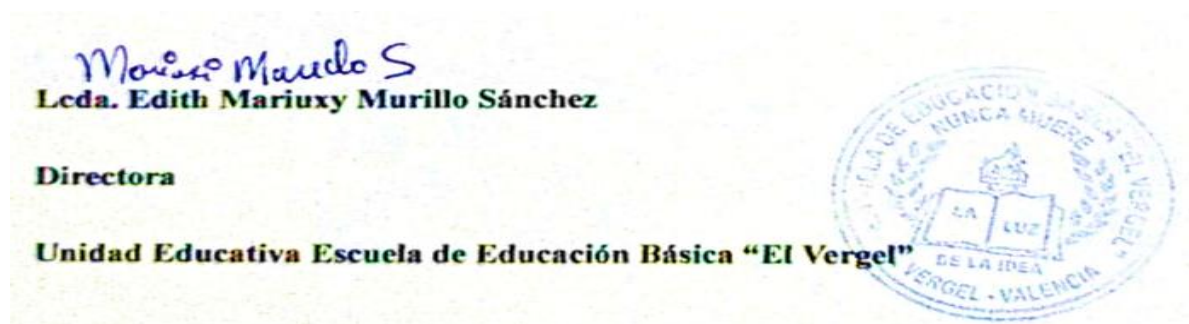
A mis compañeros de estudio, con quienes compartí experiencias, esfuerzos y reflexiones que nutrieron mi aprendizaje y reforzaron mi resiliencia, su apoyo, solidaridad haciendo grato este recorrido, convirtiendo cada reto en una oportunidad de crecimiento colectivo. Gracias por su motivación y por comprender que juntos somos más fuertes ante cualquier dificultad. Su presencia ha sido una parte fundamental del éxito que hoy celebramos.

PRÓLOGO

La escuela es un espacio clave para formar estudiantes capaces de convivir en armonía, tomar decisiones responsables y desarrollar su potencial humano. En este sentido, las habilidades socioemocionales permiten fortalecer la convivencia, la empatía y la autorregulación, aspectos fundamentales en el entorno escolar. La presente investigación, titulada “Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela ‘El Vergel’, Cantón Valencia”, responde a esa necesidad con propuestas concretas y contextualizadas.

Desde la dirección de la Escuela de Educación Básica “El Vergel”, reconocemos el valor de este trabajo que aborda realidades presentes en nuestras aulas. Las estrategias planteadas ofrecen herramientas útiles para acompañar a nuestros estudiantes en su desarrollo emocional, con un enfoque formativo y preventivo.

Este documento aporta a la labor docente y al fortalecimiento institucional, reafirmando nuestro compromiso con una educación centrada en el bienestar y el crecimiento personal de cada estudiante.



RESUMEN

La presente investigación, tiene como propósito analizar el impacto de las estrategias de orientación educativa en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media. Este proyecto busca implementar estrategias pedagógicas que promuevan valores como la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar y el desempeño académico. La metodología empleada combina un enfoque cualitativo y cuantitativo para garantizar un análisis integral del fenómeno estudiado. Se utilizarán técnicas como la observación directa, entrevistas a docentes y cuestionarios aplicados a estudiantes, lo que permitirá identificar las dinámicas emocionales presentes en el entorno educativo y evaluar la efectividad de las estrategias propuestas. El marco teórico se fundamenta en conceptos relacionados con la inteligencia emocional, la educación socioemocional y las normativas legales que respaldan la promoción de valores y el desarrollo integral en el sistema educativo ecuatoriano. Este enfoque teórico proporciona una base sólida para contextualizar la investigación y utilizar actividades prácticas adaptadas a las necesidades de la comunidad educativa.

Palabras clave: Desarrollo integral, gestión emocional, clima escolar, aprendizaje significativo, valores educativos, intervención docente.

ABSTRACT

The present investigation, aims to analyze the impact of educational guidance on strengthening socio-emotional skills in elementary school students. The project seeks to design pedagogical strategies that promote values such as empathy, emotional self-regulation, and conflict resolution, with the goal of improving school coexistence and academic performance. The methodology combines a qualitative and quantitative approach to ensure a comprehensive analysis of the phenomenon under study. Techniques such as direct observation, teacher interviews, and student questionnaires will be employed to identify the emotional dynamics present in the educational environment and assess the effectiveness of the proposed strategies. The theoretical framework is based on concepts related to emotional intelligence, socio-emotional education, and legal regulations that support the promotion of values and holistic development within the Ecuadorian educational system. This theoretical approach provides a solid foundation to contextualize the research and design practical activities tailored to the needs of the educational community.

Keywords: Educational guidance, socio-emotional skills, elementary education, school coexistence, academic performance, pedagogical strategies.

ÍNDICE

| | |
|---|-------|
| PORTADA | i |
| CERTIFICACIÓN | ii |
| AUTORÍA..... | iii |
| DEDICATORIA..... | iv |
| AGRADECIMIENTO | v |
| PRÓLOGO..... | vi |
| RESUMEN | vii |
| ABSTRACT..... | viii |
| ÍNDICE | ix |
| ÍNDICE DE TABLAS | xv |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS..... | xvi |
| INTRODUCCIÓN | xviii |
| CAPÍTULO I | 1 |
| MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN..... | 1 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 2 |
| 1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 3 |
| 1.2.1 Problemas derivados | 3 |

| | | |
|---|---|----|
| 1.3 | DELIMITACIÓN..... | 3 |
| 1.4 | OBJETIVOS | 4 |
| 1.4.1 | Objetivo general..... | 4 |
| 1.4.2 | Objetivos específicos | 4 |
| 1.5 | JUSTIFICACIÓN | 4 |
| CAPÍTULO II..... | | 6 |
| MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN | | 6 |
| 2.1 | FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL..... | 7 |
| 2.1.1 | Orientación educativa | 7 |
| 2.1.2 | Habilidades socioemocionales..... | 8 |
| 2.1.3 | Gestión emocional | 10 |
| 2.1.4 | Empatía | 11 |
| 2.1.5 | Convivencia escolar..... | 13 |
| 2.1.6 | La educación socioemocional en educación básica media | 15 |
| 2.1.7 | Estrategias pedagógicas | 17 |
| 2.1.8 | La educación socioemocional en el currículo escolar | 19 |
| 2.1.9 | Desempeño académico | 21 |
| 2.1.10 | El docente como orientador socioemocional | 22 |
| 2.1.11 | Estrategias de orientación educativa..... | 24 |

| | | |
|--------|--|----|
| 2.2 | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA..... | 26 |
| 2.2.1 | Teoría psicoanalítica de Sigmund Freud..... | 27 |
| 2.2.2 | Teoría psicosocial de Erik Erikson | 28 |
| 2.2.3 | Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget | 29 |
| 2.2.4 | Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman | 31 |
| 2.2.5 | Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Richard Mayer | 32 |
| 2.2.6 | Teoría del aprendizaje humanista de Carl Rogers..... | 33 |
| 2.2.7 | Pirámide de Maslow | 34 |
| 2.2.8 | La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura | 36 |
| 2.2.9 | Estrategias pedagógicas para el desarrollo socioemocional en la postpandemia | 37 |
| 2.2.10 | Importancia de las habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media | 39 |
| 2.2.11 | El rol docente en el desarrollo de habilidades socioemocionales | 40 |
| 2.2.12 | Relación entre el desarrollo socioemocional y la conducta | 41 |
| 2.1.13 | Inserción curricular de habilidades socioemocionales..... | 42 |
| 2.1.14 | Habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media en América Latina | 44 |
| 2.1.15 | Coefficiente Alfa de Cronbach..... | 45 |
| 2.2 | FUNDAMENTACIÓN LEGAL | 45 |

| | | |
|-------------------------------|---|----|
| 2.2.13 | Constitución de la República del Ecuador | 46 |
| 2.2.14 | Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) | 47 |
| 2.2.15 | Código de la Niñez y Adolescencia | 47 |
| 2.2.16 | Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS – Agenda 2030)..... | 48 |
| CAPÍTULO III..... | | 49 |
| DESARROLLO DEL PROYECTO | | 49 |
| 3.1 | UBICACIÓN SECTORIAL Y FÍSICA | 50 |
| 3.2 | POBLACIÓN Y MUESTRA..... | 50 |
| 3.3 | PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN | 51 |
| 3.4 | ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN | 51 |
| 3.5 | TIPO DE INVESTIGACIÓN | 52 |
| 3.6 | MÉTODOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN..... | 53 |
| 3.6.1 | Método inductivo | 53 |
| 3.6.2 | Método deductivo | 53 |
| 3.6.3 | Método histórico-lógico..... | 53 |
| 3.6.4 | Método descriptivo | 53 |
| 3.6.5 | Integración del enfoque mixto en el análisis | 53 |
| 3.7 | TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN | 54 |
| 3.7.1 | Entrevista | 54 |

| | | |
|-------------------------------|---|----|
| 3.7.2 | Cuestionario..... | 55 |
| 3.8 | INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN | 55 |
| 3.8.1 | Microsoft Excel..... | 55 |
| 3.8.2 | Guía de entrevista | 55 |
| 3.8.3 | Cuestionario estructurado | 56 |
| 3.9 | RECURSOS..... | 56 |
| 3.5.1. | Recursos humanos | 56 |
| 3.5.2 | Recursos materiales | 56 |
| 3.5.3 | Recursos tecnológicos..... | 57 |
| 3.6 | CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN | 57 |
| 3.6.1 | Objetivo específico 1 | 57 |
| 3.6.2 | Objetivo específico 2 | 58 |
| 3.6.3 | Objetivo específico 3 | 58 |
| 3.6.4 | Operacionalización de variables | 59 |
| CAPÍTULO IV | | 62 |
| RESULTADOS DEL PROYECTO | | 62 |
| 4 | PRINCIPALES NECESIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES | 63 |
| 4.1.1 | Confiabilidad del instrumento aplicado..... | 82 |

| | | |
|--|--|-----|
| 4.2 | PERCEPCIONES SOBRE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN DOCENTES Y AUTORIDADES | 83 |
| 4.2 | ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PROPUESTA | 101 |
| CAPÍTULO V | | 106 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | | 106 |
| 5 | CONCLUSIONES | 107 |
| 5.2 | RECOMENDACIONES..... | 109 |
| BIBLIOGRAFÍA | | 111 |
| ANEXOS | | 125 |
| ANEXO 1. Certificado del sistema anti plagio (COMPILATIO)..... | | 125 |
| ANEXO 2. Reporte de similitud y/o plagio académico..... | | 126 |
| ANEXO 3. Solicitud de petición para la realización de la investigación | | 127 |
| ANEXO 4. Carta de aceptación de la solicitud..... | | 128 |
| ANEXO 5. Encuesta dirigida a los estudiantes | | 129 |
| ANEXO 6. Formato de entrevista dirigido a docentes y autoridades..... | | 132 |
| ANEXO 7. Formato del instrumento de validación..... | | 135 |
| ANEXO 8. Evidencia de la entrevista realizada a los docentes. | | 140 |
| ANEXO 9. Evidencias de la encuesta a estudiantes | | 143 |
| ANEXO 10. Evidencias de la entrevista a los docentes | | 146 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO 11. Evidencias validación de encuestas | 147 |
|--|-----|

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Población beneficiarios | 51 |
| Tabla 2. Recursos humanos..... | 56 |
| Tabla 3. Recursos materiales..... | 56 |
| Tabla 4. Recursos tecnológicos..... | 57 |
| Tabla 5. Distribución de edades por rangos | 63 |
| Tabla 6. Género de los estudiantes..... | 64 |
| Tabla 7. Frecuencia del reconocimiento emocional..... | 66 |
| Tabla 8. Capacidad para explicar emociones verbalmente | 67 |
| Tabla 9. Uso de estrategias para calmarse..... | 68 |
| Tabla 10. Control emocional ante la frustración | 69 |
| Tabla 11. Reconocimiento de tristeza en compañeros | 71 |
| Tabla 12. Capacidad para ponerse en el lugar de otros..... | 72 |
| Tabla 13. Ayuda para calmar discusiones | 74 |
| Tabla 14. Resolución de problemas sin peleas..... | 75 |
| Tabla 15. Preferencia por trabajo en equipo..... | 76 |
| Tabla 16. Apoyo a compañeros en necesidad | 77 |
| Tabla 17. Reflexión antes de tomar decisiones | 79 |
| Tabla 18. Decisiones que benefician a todos | 80 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 19. Confiabilidad del instrumento según Alfa de Cronbach | 82 |
| Tabla 20. Rango de interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach..... | 82 |
| Tabla 21. Entrevista realizada a la directora | 83 |
| Tabla 22. Entrevista realizada a la psicóloga | 86 |
| Tabla 23. Entrevista realizada a docente de 5to grado | 89 |
| Tabla 24. Entrevista realizada a docente de 6to grado | 92 |
| Tabla 25. Entrevista realizada a docente de 7mo grado | 94 |
| Tabla 26. Estrategia de orientación educativa..... | 101 |
| Tabla 27. Taller 1..... | 102 |
| Tabla 28. Taller 2..... | 103 |
| Tabla 29. Taller 3..... | 103 |
| Tabla 30. Taller 4..... | 103 |
| Tabla 31. Taller 5..... | 104 |
| Tabla 32. Recursos materiales de la propuesta..... | 104 |
| Tabla 33. Recursos tecnológicos de la propuesta..... | 104 |
| Tabla 34. Presupuesto para implementación de estrategias | 105 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. Edad de los estudiantes | 63 |
| Gráfico 2. Estudiantes según género..... | 65 |
| Gráfico 3. Reconocimiento de tristeza o molestia | 66 |
| Gráfico 4. Expresión verbal de sentimientos | 67 |
| Gráfico 5. Estrategias para calmarse..... | 68 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 6. Control emocional en la frustración..... | 70 |
| Gráfico 7. Identificación de tristeza en otros | 71 |
| Gráfico 8. Capacidad para ponerse en el lugar de otros..... | 73 |
| Gráfico 9. Actitud para calmar conflictos | 74 |
| Gráfico 10. Manejo pacífico de problemas | 75 |
| Gráfico 11. Gusto por trabajar en equipo..... | 76 |
| Gráfico 12. Apoyo a compañeros..... | 78 |
| Gráfico 13. Pensamiento previo a decisiones | 79 |
| Gráfico 14. Decisiones con impacto social..... | 80 |

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades socioemocionales constituye un eje estratégico en la educación contemporánea, dado que influye de manera directa en el bienestar integral y en el rendimiento académico de los estudiantes. Estas competencias permiten a los educandos autorregular sus emociones, establecer vínculos saludables y tomar decisiones responsables, lo cual resulta imprescindible para desenvolverse con éxito en los entornos escolar y social. En este marco, la orientación educativa se configura como una estrategia esencial para fortalecer dichas capacidades durante las etapas de formación básica, al ofrecer lineamientos pedagógicos que guían el desarrollo personal y social de los estudiantes (Pinedo et al., 2024).

En el contexto ecuatoriano, la inclusión de programas de educación socioemocional en el currículo ha generado resultados positivos tanto en la convivencia como en el aprendizaje. Medina Alcívar et al. (2024), evidencian que la incorporación de la inteligencia emocional en las aulas mejora el rendimiento académico y fomenta un clima escolar positivo, confirmando la necesidad de consolidar estas competencias como parte estructural de la educación básica.

La situación de la Escuela de Educación Básica “El Vergel” ilustra esta realidad. Los estudiantes de educación básica media manifiestan dificultades en la gestión emocional, en la resolución pacífica de conflictos y en el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas. Estas problemáticas, vinculadas a factores familiares, sociales e institucionales, reflejan la necesidad de diseñar una propuesta estratégica de orientación educativa que

impulse valores como el respeto, la empatía y la responsabilidad, claves para el desarrollo integral (Anchundia & Vega, 2024).

Desde el plano teórico, Alzina & Rebolledo (2021) sostienen que la inteligencia emocional es determinante en el éxito académico y social, mientras que Cárdenas-Loor et al. (2021) resaltan que la educación emocional debe ser considerada un eje transversal en los procesos de enseñanza. Estas perspectivas sustentan la idea central de esta investigación: implementar estrategias de orientación educativa sistemáticas y contextualizadas, que respondan a las necesidades emocionales de los estudiantes y fortalezcan sus habilidades socioemocionales.

La presente investigación, desarrollada en la Escuela “El Vergel”, Cantón Valencia, durante el período 2024–2025, tiene como propósito plantear una estrategia educativa viable y sostenible que contribuya al mejoramiento de la convivencia escolar y al fortalecimiento del rendimiento académico. Para ello, el estudio se articula en tres niveles: a nivel macro, con la política pública educativa nacional; a nivel meso, con la gestión institucional y docente de la escuela; y a nivel micro, con las percepciones y experiencias emocionales de los estudiantes.

De este modo, el proyecto trasciende el diagnóstico de problemáticas y plantea una estrategia respaldada en teorías educativas y prácticas pedagógicas innovadoras, con el propósito de consolidar un entorno de aprendizaje inclusivo, participativo y emocionalmente saludable.

Este trabajo de investigación se estructura en los siguientes capítulos:

CAPÍTULO I: Presenta el contexto general del proyecto de investigación, en el cual se define el problema de estudio, se establecen los objetivos y se justifica la relevancia de la investigación.

CAPÍTULO II: Desarrolla los fundamentos teóricos, conceptuales y normativos que sustentan la propuesta planteada. Este capítulo proporciona una base sólida para la fundamentación de la investigación.

CAPÍTULO III: Describe la metodología aplicada en la investigación, explicando los instrumentos utilizados para la recopilación de datos y las técnicas empleadas para su análisis. En este capítulo se detallan los métodos, las técnicas, la población y la muestra.

CAPÍTULO IV: Este capítulo incluye los resultados de la investigación, seguidos de un análisis profundo de los mismos, donde se discuten los hallazgos y su relación con los objetivos planteados en la investigación. La discusión aborda las implicaciones de los resultados y cómo contribuyen al campo de estudio.

CAPÍTULO V: En este capítulo se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, seguidas de las recomendaciones basadas en esos resultados. Además, incluye las evidencias que respaldan las conclusiones y las recomendaciones propuestas, asegurando que sean claras y bien fundamentadas.

CAPÍTULO I

MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

“La única forma de hacer que algo suceda
es empezar.”

Walt Disney

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Escuela de Educación Básica “El Vergel”, ubicada en el cantón Valencia, provincia de Los Ríos, es una institución representativa de la comunidad, con una población de 985 estudiantes y un equipo docente de 31 maestros. Pese a su importancia, se ha identificado que los estudiantes de educación básica media presentan dificultades en el desarrollo de habilidades socioemocionales, lo que se traduce en una gestión deficiente de emociones, conflictos interpersonales y problemas de convivencia. Estas carencias repercuten en su rendimiento académico y en la calidad de las relaciones escolares.

La situación se agrava por la ausencia de un programa estructurado de orientación educativa que atienda de forma sistemática estas necesidades. Esto limita la formación integral de los estudiantes, pues no cuentan con herramientas para regular sus emociones ni para relacionarse de manera constructiva. Según Fernández Berrocal & Cabello (2021), la falta de educación emocional impacta directamente en el aprendizaje, ya que las emociones no gestionadas obstaculizan la atención y la motivación.

En este contexto, la investigación plantea como eje central la implementación de estrategias de orientación educativa que fortalezcan las competencias socioemocionales de los estudiantes. La propuesta busca superar la brecha entre las necesidades emocionales de los adolescentes y las prácticas pedagógicas tradicionales, generando un cambio positivo en la convivencia escolar y en el rendimiento académico.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿De qué manera las estrategias de orientación educativa pueden contribuir al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica media?

1.2.1 Problemas derivados

¿Cuáles son las principales necesidades socioemocionales que se evidencian en los estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”?

¿Qué percepciones tienen los docentes y autoridades sobre la orientación educativa y su contribución al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes?

¿Qué estrategias de orientación educativa pueden diseñarse, a partir de las necesidades identificadas y las percepciones docentes, para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes?

1.3 DELIMITACIÓN

- **CAMPO:** Educación.
- **ÁREA:** Desarrollo emocional y académico.
- **LÍNEA:** Estrategias pedagógicas para fortalecer las habilidades socioemocionales y su impacto en el desempeño académico.
- **LUGAR:** Escuela de Educación Básica "El Vergel," cantón Valencia, provincia de Los Ríos, Ecuador.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Proponer estrategias de orientación educativa que contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica media de la Escuela “El vergel”, Cantón Valencia

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las principales necesidades socioemocionales de los estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”, Cantón Valencia.
- Determinar la fundamentación teórica de las estrategias de orientación educativa aplicables a estudiantes de educación básica media.
- Formular estrategias de orientación educativa que fortalezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”, Cantón Valencia.

1.5 JUSTIFICACIÓN

El fortalecimiento de habilidades socioemocionales es esencial para consolidar una educación integral que prepare a los estudiantes tanto en el ámbito académico como en su capacidad de convivencia y resiliencia social. Barragán et al. (2024) la educación emocional fomenta competencias que permiten afrontar los retos de la vida escolar y social de forma ética y equilibrada.

En la Escuela “El Vergel” se han identificado carencias significativas en este ámbito, lo que afecta directamente el ambiente escolar y el rendimiento de los estudiantes.

Investigaciones de Jiménez (2024) muestran que la ausencia de programas socioemocionales está asociada con conductas disruptivas y bajo desempeño académico. En consecuencia, la presente investigación resulta pertinente al proponer estrategias pedagógicas que respondan a estas necesidades y contribuyan a un entorno escolar más inclusivo y participativo.

Asimismo, esta propuesta impacta de manera directa en el quehacer docente, ya que proporciona herramientas para guiar a los estudiantes en la gestión emocional. Ortega Tello et al. (2023) señalan que la formación de los docentes en orientación educativa es indispensable para el éxito de estas intervenciones, pues convierte al maestro en facilitador del desarrollo socioemocional.

Finalmente, el proyecto es factible porque la institución cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios, además de la disposición de los docentes para implementar las estrategias planteadas. De esta manera, se espera que el estudio aporte soluciones inmediatas al contexto de la Escuela “El Vergel” y, al mismo tiempo, establezca bases sólidas que permitan replicar la propuesta en otras instituciones educativas de la región.

.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

“El futuro pertenece a quienes creen en la
belleza de sus sueños.”

Eleanor Roosevelt

2.1 FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

2.1.1 Orientación educativa

La orientación educativa es un proceso clave para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que promueve su bienestar emocional y académico. En este contexto, la educación emocional desempeña un papel fundamental, pues contribuye al equilibrio y la estabilidad de los estudiantes a nivel mundial, siendo esencial en su formación (San Martín & Tapia, 2023).

Este enfoque global resalta la importancia de integrar programas educativos que aborden las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, promoviendo un bienestar integral y duradero, así como favoreciendo su adaptación, bienestar y éxito escolar. Además, este proceso no se limita a la asesoría académica, también incluye dimensiones personales, sociales y vocacionales. En particular, en el nivel de educación básica media, la orientación educativa adquiere un papel esencial al atender las necesidades de los adolescentes que transitan etapas complejas de desarrollo personal y social (Cardona et al., 2021)

En América Latina, la orientación educativa se ha adaptado para enfrentar los desafíos emocionales específicos de la región. La integración de la inteligencia emocional en el currículo escolar ha mostrado efectos positivos en el bienestar psicológico y en la mejora de la convivencia escolar (San Martín & Tapia, 2023).

Es fundamental seguir fortaleciendo estos programas, adaptándolos a las realidades sociales y culturales, lo que contribuiría a un impacto positivo en el entorno educativo.

En Ecuador, los programas de orientación educativa impactan directamente en el comportamiento emocional de los estudiantes, ayudándoles a gestionar el estrés y la ansiedad (Santana, 2021).

En consecuencia, implementar estrategias específicas de gestión emocional en las aulas ecuatorianas es fundamental para mejorar el rendimiento académico y promover el bienestar social de los estudiantes, permitiendo su desarrollo integral.

2.1.2 Habilidades socioemocionales

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes se reconoce como un factor decisivo en su éxito académico y personal, ya que influye directamente en la manera en que enfrentan los retos de su entorno educativo y social. (Arango, 2023) sostiene que estas competencias fortalecen el rendimiento académico, incrementan la resiliencia emocional y mejoran la capacidad de adaptación frente a las exigencias de un mundo globalizado. Su integración en los sistemas educativos resulta fundamental, puesto que garantiza que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para alcanzar un bienestar integral y consolidar una convivencia armónica.

Integrar estas competencias en los sistemas educativos es fundamental para asegurar que los estudiantes sean académicamente competentes y que tengan las herramientas emocionales necesarias para el bienestar integral y la convivencia.

En América Latina, el impulso de programas orientados al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales ha mostrado efectos positivos en el clima escolar y en el rendimiento académico. (Fernández et al., 2021) explican que cuando se aplican técnicas

pedagógicas enfocadas en la gestión emocional y en la resolución pacífica de conflictos, los estudiantes adquieren competencias relacionadas con la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación. Estas prácticas contribuyen a prevenir conductas de riesgo, fortalecen la convivencia y consolidan un ambiente escolar favorable para el aprendizaje. La gestión socioemocional se configura, así como un componente estratégico dentro de los procesos educativos de la región.

Es crucial que los programas educativos en Latinoamérica sigan incorporando el desarrollo socioemocional como parte fundamental del currículo, adaptándolo a las realidades y desafíos locales para maximizar su impacto.

En Ecuador, el desarrollo de estas competencias ha sido clave para la prevención de problemáticas como el estrés y la deserción escolar. Medina Alcívar et al. (2024) evidencian que los estudiantes que participan en programas con un componente socioemocional muestran avances en su rendimiento académico y en sus relaciones interpersonales. Estos resultados demuestran que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales está estrechamente vinculado con estrategias de orientación educativa diseñadas para promover la empatía, la cooperación y el respeto dentro del aula.

La implementación de programas específicos para el desarrollo de estas habilidades es esencial para reducir las conductas de riesgo y fortalecer el clima escolar, creando un ambiente de aprendizaje más inclusivo y saludable.

2.1.3 Gestión emocional

La gestión emocional se ha consolidado como una competencia esencial en el ámbito educativo, al incidir de manera directa tanto en el desarrollo personal como en el rendimiento académico de los estudiantes. Molina & Nova (2022) señalan que la formación en inteligencia emocional contribuye al bienestar psicológico y social, al brindar herramientas para regular emociones y responder de manera equilibrada ante situaciones de presión. Estas habilidades permiten a los estudiantes manejar el estrés, incrementar su motivación y adaptarse con mayor facilidad a los desafíos propios del proceso de aprendizaje.

La incorporación de la gestión emocional en los sistemas educativos a nivel global tiene un impacto positivo en la formación integral de los estudiantes, brindándoles herramientas para manejar el estrés y otros desafíos emocionales.

En el contexto latinoamericano, la gestión emocional ha cobrado un protagonismo creciente como estrategia para mejorar la convivencia y resolver conflictos escolares. (San Martín & Tapia, (2023) destacan que el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los estudiantes reduce los niveles de violencia, promueve relaciones empáticas y genera un ambiente escolar armónico. La incorporación de técnicas como dinámicas de autocontrol, círculos de diálogo o actividades de reflexión emocional favorece la adquisición de habilidades como la autorregulación, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Estas prácticas consolidan la gestión de las emociones como un componente estratégico dentro de los programas educativos de la región.

Por ello, resulta fundamental que los programas educativos en la región continúen incorporando la gestión emocional, adaptando sus estrategias a las realidades culturales y sociales locales, con el fin de asegurar una educación más inclusiva y armónica.

En Ecuador, la gestión emocional es considerada un eje fundamental tanto para los estudiantes como para los docentes. (Cayambe Gordillo et al., 2024) subrayan que los maestros deben ser capaces de regular sus emociones y servir de modelo en el aula, integrando rutinas que fortalezcan la convivencia y potencien el aprendizaje. El desarrollo progresivo de estas competencias en el entorno escolar no se limita a la prevención de conflictos, también impulsa la creación de espacios de respeto, colaboración y confianza mutua. De esta manera, la gestión emocional se configura como una dimensión clave de las habilidades socioemocionales, cuyo fortalecimiento impacta de forma directa en el clima escolar y en la formación integral de los estudiantes.

El fortalecimiento de estas habilidades en los docentes y en los estudiantes puede transformar el entorno escolar, promoviendo un clima de respeto y colaboración que favorezca el aprendizaje y la convivencia.

2.1.4 Empatía

La empatía en el ámbito educativo se reconoce como un elemento clave para fortalecer las relaciones entre estudiantes y docentes, especialmente en contextos donde la violencia escolar constituye un desafío creciente. Hernández et al. (2024), sostienen que fomentar la empatía en las instituciones educativas contribuye de manera significativa a la reducción de conflictos y a la mejora de la convivencia escolar, generando un entorno favorable para el desarrollo integral de los estudiantes. Esta perspectiva evidencia la

necesidad de consolidar programas pedagógicos que integren la empatía como una competencia esencial para el bienestar y la formación académica.

Este enfoque global resalta la necesidad de integrar la empatía en los sistemas educativos, lo cual puede ser fundamental para mejorar el ambiente escolar y promover una educación más humana y respetuosa.

A nivel latinoamericano, las investigaciones resaltan el papel de los docentes empáticos en la construcción de entornos inclusivos y colaborativos. Vaquier et al. (2020) señalan que los educadores que muestran sensibilidad hacia las emociones de sus estudiantes facilitan la adaptación al entorno escolar, fortalecen los vínculos interpersonales y reducen los niveles de estrés académico. En este sentido, la aplicación de técnicas como los juegos de roles, las dramatizaciones y los proyectos colaborativos favorece el desarrollo de habilidades de escucha activa, comunicación empática y cooperación, las cuales son esenciales para la convivencia escolar. La gestión de estas prácticas en el aula permite crear espacios donde se valoran las emociones junto al rendimiento académico, garantizando una experiencia educativa más humana y equilibrada.

Este enfoque fomenta un ambiente educativo donde se valoran tanto las emociones como el rendimiento académico. Este modelo debe adaptarse a las realidades culturales y sociales de cada país, promoviendo que la empatía se aprenda y se viva activamente dentro del aula y más allá de ella.

En Ecuador, la empatía escolar se ha posicionado como una herramienta fundamental para contrarrestar la violencia y promover un ambiente armónico en las aulas. Palacio &

Gutiérrez (2023) destacan que los docentes empáticos no solo fortalecen las relaciones interpersonales, sino que también modelan actitudes positivas que los estudiantes replican en otros espacios sociales. De esta forma, el desarrollo progresivo de la empatía en el ámbito educativo se configura como un proceso que trasciende el aula, promoviendo valores de respeto, solidaridad y colaboración. El diseño e implementación de programas de formación en empatía escolar se constituyen, por tanto, en una estrategia indispensable para consolidar entornos educativos inclusivos y efectivos, capaces de responder a los desafíos emocionales y sociales del contexto actual.

En este sentido, el diseño e implementación de programas de formación en empatía escolar constituye una estrategia clave para construir entornos educativos más inclusivos y efectivos, donde se disminuyan las barreras emocionales que dificultan el aprendizaje y la convivencia.

2.1.5 Convivencia escolar

La convivencia escolar constituye un pilar esencial en el ámbito educativo, pues influye de manera directa en el bienestar emocional de los estudiantes y en la creación de un entorno favorable para el aprendizaje. Rodríguez (2021) sostiene que este proceso social fortalece los lazos interpersonales dentro de la comunidad escolar y promueve valores fundamentales como el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida. En este sentido, la convivencia no puede entenderse únicamente como ausencia de conflictos, también como la capacidad de construir relaciones saludables y de resolver desacuerdos de manera constructiva.

Para lograr una formación integral, es indispensable que las políticas educativas incluyan estrategias orientadas a promover una convivencia armónica. Diversas experiencias a nivel internacional han demostrado que implementar prácticas inclusivas y colaborativas en la escuela permite mejorar el rendimiento académico y prevenir situaciones de conflicto.

Las políticas educativas orientadas a la formación integral de los estudiantes deben incluir estrategias que fomenten una convivencia armónica y sostenible. A nivel internacional se ha demostrado que las prácticas inclusivas y colaborativas en la escuela previenen situaciones de violencia y contribuyen a mejorar el rendimiento académico. De acuerdo con Leyton (2020) la gestión de estos procesos debe adaptarse a las características culturales y sociales de cada contexto, de manera que se asegure la pertinencia de los programas y se garantice su impacto en el largo plazo. En este marco, las técnicas de mediación escolar, círculos de diálogo y normas de convivencia consensuadas se constituyen en recursos pedagógicos eficaces para consolidar un clima institucional positivo.

En este sentido, resulta prioritario fortalecer las capacidades institucionales para implementar programas de convivencia escolar que promuevan el diálogo, la mediación y la participación activa de todos los actores educativos. Estas iniciativas favorecen la resolución de conflictos y, al mismo tiempo, refuerzan el sentido de pertenencia y cohesión dentro de la comunidad escolar.

En Ecuador, la convivencia escolar se presenta como un desafío permanente debido a la persistencia de prácticas disciplinares tradicionales que, en ocasiones, limitan la prevención y resolución de conflictos. No obstante, experiencias recientes han demostrado que la gestión adecuada de la convivencia puede transformar el ambiente escolar Cisneros et

al. (2024) destacan que la implementación de programas basados en el diálogo y la participación activa de todos los actores educativos contribuye a reducir la violencia, fortalecer la colaboración y reforzar el sentido de pertenencia en la comunidad escolar. Este desarrollo progresivo de la convivencia, gestionado a través de la orientación educativa, se convierte en un eje estratégico para garantizar espacios inclusivos, equitativos y libres de violencia.

La clave en Ecuador radica en adaptar las políticas de convivencia escolar a la realidad local, priorizando el diálogo y la participación activa de todos los actores educativos para garantizar una educación inclusiva y libre de violencia.

2.1.6 La educación socioemocional en educación básica media

El desarrollo de las competencias socioemocionales en la educación básica media responde a la necesidad de formar estudiantes capaces de gestionar sus emociones, establecer vínculos saludables y resolver conflictos de forma constructiva. Estas competencias enriquecen la experiencia educativa al complementar el aprendizaje académico con habilidades que fortalecen el bienestar emocional y la convivencia. La formación integral del alumno exige considerar estas dimensiones como parte estructural del proceso educativo (Cabanillas Tello et al., 2021).

A partir de este enfoque, es evidente que atender el desarrollo emocional dentro de la escuela permite a los estudiantes desenvolverse con mayor equilibrio en sus entornos cotidianos. Esta atención incide directamente en el ambiente escolar, en la participación activa del alumnado y en su disposición para aprender. Por lo tanto, incorporar estas

competencias contribuye a consolidar un entorno más armónico y receptivo al crecimiento personal y colectivo.

Por otra parte, la educación socioemocional puede integrarse eficazmente en las diversas actividades escolares sin necesidad de asignarla como una materia independiente. Estrategias como el trabajo colaborativo, las dinámicas grupales o la reflexión guiada permiten desarrollar habilidades como la empatía, el autocontrol y la toma de decisiones responsables. La Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propone este enfoque transversal, posicionando estas habilidades como esenciales dentro de la formación escolar (Carneiro & Lopes, 2020).

Esta integración permite que el proceso educativo adopte un carácter más humano y contextualizado. La aplicación práctica de las competencias emocionales en el aula fortalece los vínculos entre estudiantes y docentes, estimula el respeto mutuo y fomenta actitudes solidarias. Al convertirse en parte de la rutina pedagógica, estas habilidades adquieren mayor efectividad y permanencia en el comportamiento de los estudiantes.

Además, el rol del docente resulta clave para el desarrollo emocional del alumnado. Su capacidad para identificar, acompañar y canalizar las emociones que emergen en el aula influye en el clima escolar y en la calidad del proceso formativo. Los estudios muestran que una formación docente enfocada en lo socioemocional contribuye al desarrollo de ambientes seguros, donde los estudiantes aprenden a regular sus emociones y mejorar su relación con los demás (Palma Luengo et al., 2021).

Esto implica que la preparación de los docentes debe contemplar componentes teóricos y prácticos que les permitan aplicar estrategias adecuadas en función del grupo y del contexto. Contar con esta preparación mejora la capacidad del maestro para actuar como facilitador de experiencias que promuevan el desarrollo emocional y fortalecen la cohesión grupal.

Finalmente, las instituciones educativas que adoptan un enfoque estructurado hacia la educación socioemocional experimentan mejoras en la convivencia, en el clima institucional y en el rendimiento estudiantil. La presencia sistemática de estas competencias dentro del currículo contribuye a consolidar procesos formativos centrados en la convivencia ética, el respeto por la diversidad y la construcción de relaciones saludables (Cabanillas Tello et al., 2021).

Estos resultados permiten afirmar que incluir la dimensión socioemocional en la educación básica media fortalece tanto los aprendizajes como la calidad de vida escolar. La incorporación progresiva y coherente de estas competencias representa un camino eficaz hacia una educación que forma personas emocionalmente equilibradas y comprometidas con su entorno social.

2.1.7 Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en el ámbito académico como en su crecimiento emocional y social. A nivel global, los métodos pedagógicos innovadores contribuyen a la mejora del ambiente educativo

y al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes (Calderón et al., 2023).

La integración de estas estrategias en los sistemas educativos fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y brinda a los estudiantes recursos emocionales para afrontar diversos desafíos en su vida escolar y cotidiana. Esta orientación resulta fundamental para formar individuos resilientes, empáticos y comprometidos con su entorno.

El contexto educativo de América Latina ha comenzado a priorizar la adaptación de estrategias pedagógicas para atender las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. En la región, estas estrategias son esenciales para promover una educación inclusiva y colaborativa, donde los valores de respeto y empatía sean la base de la convivencia escolar (Cordeiro et al., 2024).

Continuar con la implementación de estas estrategias pedagógicas adaptadas a las realidades locales fortalecerá el desarrollo integral de los estudiantes, mejorando su bienestar emocional y social.

La educación ecuatoriana está comenzando a enfocarse en la personalización de las estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. La personalización del aprendizaje es clave para mejorar la efectividad pedagógica, permitiendo a los estudiantes desarrollarse de manera más significativa en el ámbito académico y emocional (Ortega Tello et al., 2023).

Adoptar estrategias personalizadas en el contexto ecuatoriano contribuirá a una educación más inclusiva, que apoya tanto el desarrollo cognitivo como socioemocional de los estudiantes.

2.1.8 La educación socioemocional en el currículo escolar

La incorporación de la educación socioemocional en el currículo escolar ha surgido como respuesta a las carencias formativas que impiden atender integralmente a los estudiantes. Diversas investigaciones han señalado que, aunque existen avances, esta dimensión todavía permanece poco visible en los contenidos escolares y en los enfoques pedagógicos predominantes. Esta ausencia impide desarrollar de forma efectiva competencias fundamentales para la vida, como la regulación emocional, la empatía o la resolución de conflictos (Fernández et al., 2022).

En función de este panorama, es necesario repensar el currículo desde un enfoque que priorice la formación integral de los estudiantes. El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede estar desvinculado de las emociones, ya que el desarrollo afectivo condiciona el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y la integración social. Incluir la dimensión socioemocional en el currículo permite formar sujetos capaces de enfrentar los desafíos de su entorno con responsabilidad, ética y equilibrio emocional.

Por otra parte, la evidencia científica demuestra que la educación emocional mejora la convivencia escolar, promueve el bienestar psicológico y facilita el aprendizaje significativo. Estas competencias deben integrarse en los planes de estudio desde edades tempranas, lo cual requiere una planificación curricular estructurada, metodologías activas y formación docente específica. Se trata de un proceso educativo continuo que involucra el

desarrollo de capacidades para identificar, comprender y regular emociones dentro de un marco pedagógico intencionado (Pastor, 2021).

Al reconocer estos beneficios, resulta evidente la necesidad de establecer lineamientos claros en el currículo oficial para guiar su implementación. Incluir de forma sistemática objetivos y actividades enfocadas en el desarrollo emocional mejora el ambiente escolar y fortalece el compromiso del estudiante con su aprendizaje. Esto requiere un cambio de paradigma que considere a las emociones como aliadas del conocimiento, y no como aspectos secundarios.

La propuesta de Bisquerra y Chao Rebolledo presenta una estructura de competencias emocionales que pueden integrarse con facilidad al currículo escolar. Estas competencias, organizadas en bloques como conciencia emocional, autorregulación, autonomía y habilidades para la vida, aportan a un enfoque educativo centrado en el bienestar individual y colectivo. Con programas basados en evidencia científica, la educación emocional se articula con otros contenidos y favorece aprendizajes contextualizados y significativos (Alzina & Rebolledo, 2021).

Incorporar este tipo de enfoque en el currículo representa una oportunidad para que las escuelas asuman un papel activo en la formación de ciudadanos emocionalmente conscientes y comprometidos. La implementación de estos modelos requiere compromiso institucional, capacitación docente y adaptación de los contenidos educativos a las necesidades socioemocionales de cada grupo. Así, el currículo escolar se transforma en una herramienta para educar en y para la vida.

2.1.9 Desempeño académico

El desempeño académico de los estudiantes está influenciado por una variedad de factores, incluidos los aspectos emocionales y sociales que afectan su capacidad para aprender y rendir en el aula. Se ha comprobado que el desarrollo de habilidades socioemocionales impacta directamente en el rendimiento académico, ya que los estudiantes con mayor autoconocimiento y autorregulación emocional tienden a tener un mejor desempeño (Jajari, 2023).

La inclusión de programas educativos que promuevan estas habilidades emocionales es esencial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, permitiéndoles enfrentar los desafíos de manera más efectiva y resiliente.

En diversos contextos latinoamericanos, se ha comprobado que el desempeño académico de los estudiantes no se basa únicamente en los conocimientos adquiridos. También influye su capacidad para gestionar emociones y mantener la motivación. Las habilidades de autocontrol y autorregulación emocional son primordiales para alcanzar un buen rendimiento, ya que permiten concentrarse y superar los desafíos del aprendizaje (Soto et al., 2023).

A medida que se incorporan estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de estas habilidades en las escuelas de Latinoamérica, los estudiantes logran mejorar su desempeño académico y enfrentan de manera más efectiva los desafíos del aula.

En el sistema educativo ecuatoriano, se ha observado que los estudiantes que desarrollan habilidades socioemocionales tienen una mayor capacidad para manejar el estrés

y las emociones asociadas al entorno escolar, lo que impacta positivamente en su desempeño académico. La gestión emocional y la inteligencia emocional son factores decisivos en la mejora del rendimiento escolar, ya que permiten a los estudiantes gestionar mejor sus reacciones frente a los desafíos del aprendizaje (Bedoya et al., 2024).

En el contexto ecuatoriano, la incorporación de programas socioemocionales también representa una oportunidad para transformar la práctica educativa. Más allá de sus beneficios académicos, estas iniciativas permiten construir entornos escolares más humanos, donde el respeto, la empatía y la estabilidad emocional se convierten en pilares para una formación más equilibrada y significativa.

2.1.10 El docente como orientador socioemocional

En el contexto educativo actual, el rol del docente ha trascendido la simple transmisión de contenidos académicos para posicionarse como un agente orientador del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta función implica la capacidad de guiar, acompañar y generar espacios de escucha y reflexión que promuevan el bienestar emocional en el aula. Según Morales (2020), la orientación docente debe responder a las necesidades comunitarias y sociales, fomentando la participación activa, el sentido de pertenencia y la construcción de relaciones cooperativas para mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano integral.

Este enfoque requiere que el profesional de la educación asuma una postura activa frente a las dinámicas sociales que inciden en el entorno escolar. Al ejercer como mediador emocional, el docente aporta herramientas que fortalecen la cohesión grupal y favorecen el clima escolar. La presencia constante de conflictos en el ámbito educativo evidencia la

necesidad de que los docentes estén preparados para intervenir con estrategias que prioricen el diálogo, la empatía y la autorregulación emocional.

Por su parte, Ordoñez (2022) señala que las competencias socioemocionales del docente, tales como la conciencia emocional, la regulación, la autonomía y la competencia social, son fundamentales en la relación pedagógica con el estudiante. Estas habilidades permiten generar vínculos auténticos, identificar emociones en el aula y actuar frente a situaciones que desbordan lo académico. Los docentes, según su estudio, reconocen la importancia de estas competencias, aunque también manifiestan la necesidad de mayor formación para responder de manera adecuada a los desafíos emocionales que se presentan en su labor diaria.

A partir de este análisis, se reconoce que fortalecer estas competencias es un componente esencial de la práctica docente. Formar profesionales emocionalmente competentes impacta tanto en el acompañamiento individual de los estudiantes como en la prevención de conflictos y la promoción de una convivencia saludable. Esta dimensión debe abordarse de manera estructurada en los programas de formación y actualización, considerando las demandas emocionales que enfrenta el educador.

Martín & López (2021) resaltan la necesidad de replantear la formación inicial docente desde una perspectiva socioemocional. Señalan que esta debe incluir el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables, ya que son competencias que se transmiten con el ejemplo. La educación no debe enfocarse únicamente en contenidos conceptuales; también debe

incorporar el crecimiento personal del docente como base para construir comunidades educativas inclusivas, críticas y emocionalmente saludables.

Incluir esta visión en la formación inicial permite preparar profesionales capaces de enfrentar los desafíos emocionales y sociales del ejercicio docente. Las exigencias del aula requieren que el profesor actúe con equilibrio emocional, ética y reflexión. Estas cualidades se fortalecen cuando la formación reconoce la dimensión humana del acto educativo. Esta transformación mejora la práctica pedagógica y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes y de la comunidad educativa.

2.1.11 Estrategias de orientación educativa

Las estrategias de orientación educativa orientadas al fortalecimiento socioemocional se han consolidado como un recurso pedagógico indispensable para promover el bienestar y el rendimiento académico. Calderón et al. (2023) destacan que, a través de metodologías participativas como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos y la autorregulación emocional, se potencian competencias esenciales como la empatía, la resolución de conflictos y la autorreflexión. Estas prácticas generan un ambiente escolar inclusivo y motivador, en el que los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que desarrollan habilidades para gestionar sus emociones y construir relaciones saludables.

El uso de estas metodologías crea un entorno favorable para la interacción y el aprendizaje colaborativo. Mediante actividades estructuradas, los estudiantes aprenden a gestionar sus emociones, comunicarse con asertividad y valorar la diversidad en sus grupos. Estas experiencias enriquecen el clima del aula, fortalecen el sentido de pertenencia y

aumentan la motivación académica. Todo esto contribuye a la estabilidad emocional y al compromiso con el proceso educativo.

Anchundia & Vega (2024) resaltan que las estrategias de orientación educativa resultan más efectivas cuando se integran de manera sistemática al currículo, en lugar de concebirse como acciones aisladas. Una planificación coherente y respaldada institucionalmente permite articular aspectos emocionales y sociales en la práctica docente, lo que se traduce en mejoras en la autoconciencia, la regulación emocional y las habilidades de interacción social. De esta manera, la gestión de estas estrategias no solo responde a las necesidades inmediatas de los estudiantes, sino que establece bases sólidas para su desarrollo integral a lo largo de su trayectoria académica

En ese marco, la planificación de estrategias debe asumirse como parte integral del currículo y del acompañamiento escolar, no como una acción aislada. Esto requiere que el docente actúe como facilitador de procesos reflexivos, ajustando las técnicas según las características y necesidades del grupo. Una integración coherente de estas prácticas permite alcanzar resultados sostenibles y alineados con los objetivos formativos.

En el contexto ecuatoriano, se ha evidenciado que la aplicación de estrategias socioemocionales tiene efectos positivos tanto en el rendimiento académico como en la calidad de las relaciones interpersonales. Cabrera & Palomino (2023) sostienen que estas prácticas permiten a los estudiantes adaptarse con mayor eficacia a los desafíos escolares, fortaleciendo al mismo tiempo su perfil emocional y social. En este marco, el rol del docente se configura como el de un facilitador que guía procesos reflexivos y adapta las técnicas pedagógicas a las características y necesidades del grupo.

Esto pone de manifiesto que la orientación educativa debe entenderse como una práctica pedagógica transversal, no como un proceso aislado. La sistematización de estrategias orientadoras ajustadas a los diferentes niveles de desarrollo y contexto escolar permite fomentar la autonomía, la autoestima y la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones conscientes. Su aplicación consistente permite avanzar hacia una educación más integral, centrada en la formación de personas con habilidades para gestionar sus emociones y convivir armónicamente.

2.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La presente investigación se fundamenta en teorías que explican el desarrollo emocional, social y cognitivo de los estudiantes desde un enfoque integral. En el nivel de educación básica media, la orientación educativa adquiere un papel esencial, ya que responde a las necesidades particulares de una etapa caracterizada por transformaciones significativas a nivel afectivo y relacional (Cabanillas et al., 2021).

Desde el enfoque de la educación emocional, autores como (San Martín Ureña & Tapia Peralta, 2023), destacan que la implementación de estrategias orientadas al desarrollo socioemocional en el aula contribuye a la mejora de la convivencia escolar y al fortalecimiento del aprendizaje. Este tipo de intervención permite abordar de manera efectiva las necesidades emocionales del estudiantado y fomentar ambientes educativos más empáticos y colaborativos.

La fundamentación teórica que sustenta este estudio integra postulados recientes que permiten comprender el comportamiento de los estudiantes y diseñar estrategias de orientación educativa ajustadas a su realidad emocional y social.

2.2.1 Teoría psicoanalítica de Sigmund Freud

La teoría psicoanalítica desarrollada por Freud propone una estructura psíquica compuesta por el ello, el yo y el superyó, donde el inconsciente tiene un papel decisivo en la conducta humana. Desde esta perspectiva, los impulsos primarios como las pulsiones sexuales y agresivas son redirigidos por mecanismos de defensa hacia formas aceptadas socialmente, lo que permite la convivencia en comunidad. Freud argumenta que la cultura surge como una reacción ante estos impulsos, moldeando el comportamiento mediante normas y valores que regulan la vida en sociedad (Espeleta, 2023).

Dentro del contexto educativo, estas dinámicas pueden observarse en la formación del carácter moral de los estudiantes. A través del proceso de socialización, el superyó va incorporando reglas que permiten al sujeto actuar conforme a las expectativas del entorno. El conflicto entre deseo y norma es inevitable, y su resolución influye directamente en el desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional y la empatía. Desde la óptica freudiana, las instituciones educativas participan en este proceso al reproducir modelos simbólicos que interiorizan límites y estructuras de autoridad (Ocampo, 2021).

Freud también destacó el papel de la infancia en la configuración de la personalidad. Las experiencias tempranas con figuras significativas, como padres o cuidadores, determinan patrones afectivos que se reflejan posteriormente en el entorno escolar. Estos vínculos originan representaciones internas que influyen en la manera como los estudiantes manejan sus emociones, se relacionan con otros y enfrentan situaciones de conflicto. Así, los conflictos intrapsíquicos no resueltos pueden manifestarse en dificultades de adaptación, conductas disruptivas o bajo rendimiento académico (Gallegos et al., 2020).

En el campo de la orientación educativa, comprender los procesos inconscientes permite al docente interpretar conductas que no siempre tienen causas evidentes. La intervención pedagógica con enfoque psicoanalítico busca acompañar al estudiante en el reconocimiento de sus emociones, frustraciones y deseos, más que corregir síntomas superficiales. Este enfoque favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales que fortalecen la convivencia escolar y mejoran el desempeño personal y académico (Espeleta Maradei, 2023).

2.2.2 Teoría psicosocial de Erik Erikson

La teoría psicosocial de Erik Erikson aborda el desarrollo humano como una sucesión de etapas vinculadas a conflictos que deben resolverse para lograr un crecimiento saludable. Cada una de estas crisis epigenéticas plantea un desafío que, si es superado, fortalece la estructura de la personalidad. Por ejemplo, el conflicto entre la confianza y la desconfianza en los primeros años sienta las bases para futuras relaciones seguras. En el contexto educativo, esta teoría permite comprender cómo la experiencia emocional en el entorno familiar y escolar impacta en la construcción de la seguridad personal del estudiante (Corradi, 2024).

A lo largo de la infancia, etapas como la autonomía frente a la duda o la iniciativa frente a la culpa resultan esenciales para el desarrollo de la autoestima y la capacidad de toma de decisiones. En este sentido, estos procesos están directamente relacionados con las oportunidades que los niños tienen para explorar su entorno y participar activamente. Cuando la escolarización fomenta un clima de respeto y reconocimiento, los estudiantes pueden avanzar con mayor confianza en su desarrollo psicosocial. Caso contrario, si enfrentan

críticas o control excesivo, es posible que emerjan sentimientos de incapacidad o inseguridad (Ponce, 2022).

Por su parte, durante la etapa de la industriiosidad frente a la inferioridad, que corresponde a la edad escolar, los estudiantes comienzan a valorar sus logros personales y sociales. El reconocimiento por parte de los docentes y el entorno escolar desempeña un papel central en esta etapa, ya que influye en la percepción de competencia. En este escenario, en instituciones educativas donde predominan prácticas que refuerzan el esfuerzo, se favorece la consolidación de habilidades socioemocionales. Por tal motivo, resulta esencial que el profesorado actúe como facilitador del desarrollo psicosocial a través de estrategias de enseñanza empáticas y motivadoras (Batista, 2024).

Erikson plantea que el éxito en la etapa de identidad frente a confusión, propia de la adolescencia, depende en gran medida de la construcción previa de una base emocional sólida. Esta etapa se caracteriza por la búsqueda de sentido, pertenencia y un lugar en la sociedad. La escuela cumple una función clave en este proceso, brindando espacios para que los adolescentes exploren sus intereses, desarrollen empatía y fortalezcan su autoconcepto. Promover un ambiente educativo donde se fomente el respeto por las diferencias y se valore la individualidad contribuye al logro de una identidad coherente y estable (Corradi, 2024).

2.2.3 Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

La teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Jean Piaget permite comprender cómo los niños construyen progresivamente estructuras mentales a través de la experiencia activa con su entorno. Piaget identificó cuatro etapas que reflejan la evolución del pensamiento: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones

formales. Cada una se caracteriza por formas distintas de percibir y organizar la realidad, lo cual tiene implicaciones directas en la manera en que los estudiantes comprenden y manejan sus emociones dentro del ámbito escolar (Ponce, 2022).

Durante la etapa de operaciones concretas, que abarca aproximadamente de los 7 a los 11 años, los niños desarrollan habilidades de razonamiento lógico aplicadas a situaciones reales. Es en este periodo donde se afianzan destrezas como la cooperación, el respeto por reglas y el pensamiento empático. En contextos educativos, esta etapa representa una oportunidad para trabajar la autorregulación emocional, ya que los estudiantes comienzan a comprender las consecuencias de sus actos y a considerar diferentes puntos de vista (Barreto et al., 2024).

La Escuela de Ginebra, inspirada en el enfoque de Piaget, introdujo el concepto de conflicto sociocognitivo como un motor del aprendizaje. Esta perspectiva resalta el papel de la interacción entre iguales como factor clave en el desarrollo intelectual y emocional. A través del desacuerdo moderado con sus pares, los niños enfrentan la necesidad de reorganizar sus esquemas mentales, fortaleciendo tanto el pensamiento crítico como las habilidades sociales necesarias para una sana convivencia escolar (Bouzas, 2023).

Además del pensamiento lógico, Piaget destacó la cooperación como un medio para desarrollar la objetividad y la reflexión. En el aula, fomentar dinámicas de trabajo en grupo bien estructuradas facilita el aprendizaje académico y, al mismo tiempo, impulsa habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos. Estos elementos son clave para construir un ambiente escolar inclusivo y apoyar el crecimiento integral de los estudiantes (Bouzas, 2023).

2.2.4 Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman

La teoría de la inteligencia emocional propuesta por Goleman amplía el concepto tradicional de inteligencia al incluir habilidades como el reconocimiento y la regulación de emociones propias y ajenas. Este enfoque considera que la inteligencia emocional se compone de competencias intrapersonales e interpersonales, fundamentales para enfrentar situaciones cotidianas de forma reflexiva y empática. Goleman plantea que estas capacidades permiten un desarrollo más equilibrado del individuo, promoviendo relaciones sociales saludables y una mejor adaptación a los entornos escolares (Machado, 2022).

Entre las cinco competencias que describe el modelo de Goleman se encuentran el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales. Estas dimensiones están interrelacionadas y su fortalecimiento contribuye a mejorar la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. En el ámbito educativo, su incorporación en la práctica docente permite reforzar la formación integral del estudiante, generando entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y participativos (Benítez, 2023).

Este modelo ha sido fundamental para visibilizar la importancia de la alfabetización emocional desde las primeras etapas escolares. La formación en inteligencia emocional requiere más que instrucción verbal; debe desarrollarse mediante la práctica constante, el ejemplo del docente y la convivencia diaria. En esta línea, Goleman propone una visión educativa en la que la escuela actúa como un agente activo en el desarrollo emocional del estudiante, lo que contribuye a reducir la violencia escolar y a fomentar la cooperación (Fernández & Cabello, 2021).

Aunque el modelo de Goleman ha sido criticado por su carácter mixto al integrar rasgos de personalidad, su impacto en la educación ha sido significativo. La implementación de programas basados en esta teoría ha demostrado mejoras en el bienestar emocional, el rendimiento académico y la convivencia escolar. Por ello, el desarrollo de estas competencias se considera esencial para lograr una educación más humana, capaz de formar ciudadanos emocionalmente equilibrados y socialmente responsables (Fernández Berrocal & Cabello, 2021).

2.2.5 Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Richard Mayer

La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, formulada por Richard Mayer, sostiene que las personas aprenden mejor cuando el contenido se presenta mediante una combinación de palabras e imágenes, en lugar de solo palabras. Esta propuesta se fundamenta en tres principios clave: los canales duales (verbal y visual), la capacidad limitada de procesamiento y la necesidad de procesamiento activo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante selecciona información relevante, la organiza en estructuras coherentes y la integra con conocimientos previos (Mayer, 2024).

Esta teoría ha sido aplicada con éxito en contextos educativos para mejorar la comprensión de contenidos complejos, especialmente en entornos mediados por tecnología. Al involucrar diferentes canales sensoriales, se incrementa la retención de información y se facilita su transferencia a nuevas situaciones. El modelo resulta especialmente pertinente para el diseño de recursos didácticos en la educación básica, pues permite adaptar los materiales a las necesidades cognitivas de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más profundo y duradero (Vinicio et al., 2022).

La implementación de principios como la segmentación, la personalización y el uso simultáneo de texto e imagen ayuda a reducir la carga cognitiva y optimiza la capacidad limitada de la memoria de trabajo. Esto resulta esencial en entornos virtuales, donde los estudiantes pueden verse fácilmente sobrecargados por la cantidad de estímulos. Las estrategias basadas en esta teoría permiten una mejor organización mental de los contenidos, lo cual favorece el desarrollo de habilidades como la autorregulación y la resolución de problemas en escenarios educativos complejos (Mayer, 2024).

Diversos estudios han evidenciado que la incorporación de elementos multimedia en la enseñanza debe basarse en principios respaldados por la psicología cognitiva. Mayer propone quince principios de diseño instruccional multimedia que orientan la reducción del procesamiento innecesario, el manejo del procesamiento esencial y el estímulo del procesamiento generativo. Estas directrices son una herramienta valiosa para crear ambientes de aprendizaje efectivos, especialmente en contextos pospandemia donde las tecnologías digitales han adquirido mayor relevancia (Vinicio et al., 2022).

2.2.6 Teoría del aprendizaje humanista de Carl Rogers

La teoría del aprendizaje humanista de Carl Rogers plantea una visión centrada en la persona, donde el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante se siente valorado, comprendido y emocionalmente seguro. Esta perspectiva reconoce una tendencia natural del ser humano hacia el crecimiento y la autorrealización, siempre que el entorno fomente su autonomía y confianza. En este enfoque, la experiencia emocional del alumno se integra activamente al proceso educativo y no queda separada del conocimiento (Darós, 2023).

Desde esta perspectiva, el rol del docente se transforma en el de un facilitador que acompaña el aprendizaje a través de una relación horizontal y empática. Esta figura evita la imposición de contenidos y promueve la reflexión, el cuestionamiento y la autorregulación emocional. Estas condiciones favorecen una participación auténtica y comprometida. Rogers destaca la importancia de un clima de aceptación incondicional que permita al estudiante explorar sus potencialidades sin temor al juicio (Rojas et al., 2020).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso integral que abarca aspectos cognitivos, afectivos y sociales. El objetivo es formar personas críticas, reflexivas y éticas, capaces de comprender su entorno y actuar con responsabilidad. La pedagogía humanista promueve una educación orientada a la libertad y la dignidad humana, donde el conocimiento se construye en función del desarrollo personal y social del estudiante (Darós, 2023).

Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos educativos actuales que demandan una atención equilibrada entre el rendimiento académico y el bienestar emocional del estudiante. La educación basada en el humanismo propone superar modelos centrados únicamente en contenidos para dar paso a una formación centrada en la persona. Así, se consolida una práctica pedagógica más ética, consciente y transformadora, alineada con la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales desde la escuela (Rivas Sequera, 2021).

2.2.7 Pirámide de Maslow

La teoría de la pirámide de Maslow, aunque fue concebida en el ámbito psicológico, ha encontrado una aplicación relevante en el campo educativo, especialmente al analizar

cómo la satisfacción progresiva de necesidades impacta en el aprendizaje. Las necesidades básicas como alimentación, descanso o seguridad emocional deben ser satisfechas para que el estudiante pueda concentrarse y participar activamente en el entorno escolar. Esta teoría se adapta al enfoque actual que busca una educación integral, reconociendo que los procesos cognitivos están condicionados por factores emocionales y sociales (Cafiel & Martínez, 2024).

Estudios recientes han demostrado que las necesidades de autoestima y afiliación, ubicadas en los niveles intermedios de la pirámide, son actualmente las más valoradas por los estudiantes en contextos escolares. El reconocimiento, el sentido de pertenencia y el trato respetuoso por parte de docentes y compañeros influyen directamente en la motivación y el rendimiento académico. Estas necesidades condicionan el comportamiento del estudiante y también determinan su actitud frente al aprendizaje y su integración al grupo escolar (Madero, 2022).

En el plano educativo, la satisfacción de estas necesidades se traduce en la implementación de ambientes afectivos y seguros, metodologías participativas y relaciones empáticas. Cuando estas condiciones están presentes, los estudiantes avanzan hacia niveles superiores como la autorrealización, que implica autonomía, creatividad y compromiso con sus metas personales y académicas. Esta perspectiva permite construir procesos pedagógicos más inclusivos, donde cada etapa de la pirámide guía decisiones didácticas concretas (Cafiel & Martínez, 2024).

La pirámide también ofrece una base para comprender las barreras que enfrentan los estudiantes en entornos vulnerables, donde muchas veces no se satisfacen las necesidades

básicas. En estos casos, resulta complejo exigir rendimiento o disciplina sin antes abordar aspectos como el hambre, la inseguridad o el maltrato. Por ello, la teoría de Maslow invita a priorizar estrategias pedagógicas que contemplen la realidad emocional del estudiante como punto de partida para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Madero, 2022).

2.2.8 La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

La teoría del aprendizaje social desarrollada por Albert Bandura sostiene que el comportamiento humano se forma a partir de la observación, la imitación y la interacción con el entorno. Este enfoque plantea que los estudiantes pueden adquirir conductas nuevas al observar modelos significativos, como docentes o compañeros, sin necesidad de experimentar directamente sus consecuencias. Esta forma de aprendizaje resulta especialmente valiosa en la infancia, donde la influencia del entorno inmediato es determinante en la construcción del comportamiento y de habilidades sociales (Amsari et al., 2024).

Bandura propuso que el aprendizaje por observación se estructura en cuatro procesos: atención, retención, reproducción y motivación. Estos elementos permiten que el estudiante internalice el comportamiento observado, lo reproduzca y lo mantenga en función de las consecuencias que percibe. En contextos educativos, este modelo puede aplicarse para reforzar actitudes prosociales, mejorar la convivencia y promover el desarrollo emocional mediante el uso de modelos positivos y estrategias basadas en el refuerzo (Villagómez et al., 2023).

Un aspecto central de esta teoría es el determinismo recíproco, que establece una relación bidireccional entre el comportamiento, el entorno y los factores personales. En el

aula, este principio implica que las acciones del estudiante afectan y son afectadas tanto por el ambiente escolar como por sus creencias, emociones y expectativas. Este modelo ayuda a explicar cómo los estudiantes regulan su conducta y desarrollan habilidades socioemocionales a partir de experiencias observadas en entornos reales o simbólicos (Manik et al., 2022).

La aplicación pedagógica del aprendizaje social permite al docente diseñar experiencias donde los estudiantes interactúan con modelos conductuales adecuados. Actividades como dramatizaciones, resolución de problemas en grupo o el uso de recursos audiovisuales fomentan el desarrollo de la empatía, el respeto y la cooperación. En este enfoque, el aprendizaje por observación forma parte del proceso cognitivo y contribuye directamente a una convivencia escolar más consciente y emocionalmente saludable (Villagómez Cabezas et al., 2023).

2.2.9 Estrategias pedagógicas para el desarrollo socioemocional en la postpandemia

A nivel global, los organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial promovieron la inclusión del aprendizaje socioemocional en la agenda educativa postpandemia, considerándolo una herramienta clave para enfrentar los efectos del confinamiento, el aislamiento y la pérdida de aprendizajes. Se identificó una tendencia hacia la terapeutización del sistema educativo, en la que se privilegian intervenciones centradas en el bienestar emocional del estudiantado, con un enfoque individualizado y psicológico. Estas propuestas integran habilidades como la resiliencia, la empatía y la autorregulación,

consideradas esenciales para la adaptación de los estudiantes a contextos cambiantes y desafiantes (Abramowski & Sorondo, 2022).

En América Latina, las desigualdades tecnológicas y sociales limitaron la implementación efectiva de estrategias socioemocionales en entornos virtuales. Investigaciones regionales evidencian que las condiciones de infraestructura, el nivel de conectividad y el acompañamiento familiar fueron determinantes en la eficacia de las propuestas pedagógicas durante el confinamiento. Los docentes debieron asumir nuevos roles, como orientadores emocionales y promotores de resiliencia, aun sin contar con formación previa en estas áreas. Esta sobrecarga afectó el equilibrio entre la tarea pedagógica y las demandas afectivas emergentes del contexto (Expósito & Marsollier, 2020).

En el caso ecuatoriano, los bajos niveles de acceso a internet con apenas el 37% de la población conectada obligaron a las instituciones a adaptar sus estrategias a medios alternativos como WhatsApp, guías impresas y llamadas telefónicas. Las acciones impulsadas por centros como el Instituto Superior Tecnológico Particular Sudamericano buscaron garantizar la continuidad del proceso educativo, incorporando el acompañamiento emocional como eje transversal. Estas experiencias resaltan la importancia de una planificación flexible y contextualizada que incluya componentes afectivos, técnicos y pedagógicos (Perazzo et al., 2021).

La experiencia nacional evidencia que el desarrollo socioemocional en contextos postpandemia requiere una respuesta integral desde la escuela. Se propone la construcción de entornos seguros y empáticos, con estrategias que consideren la situación emocional del estudiante, su entorno familiar y sus posibilidades de aprendizaje. La virtualización abrupta

del sistema dejó al descubierto carencias estructurales, pero también abrió caminos hacia nuevas formas de relación pedagógica que valoran la contención afectiva, la comunicación horizontal y la personalización de los procesos educativos (Perazzo Logioia et al., 2021).

2.2.10 Importancia de las habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media

Las habilidades socioemocionales son fundamentales en la formación integral de los estudiantes, ya que influyen en la forma en que se relacionan con su entorno escolar, enfrentan desafíos y mantienen una actitud activa hacia el aprendizaje. El desarrollo de estas competencias potencia la comunicación efectiva, el respeto mutuo y la empatía, facilitando un ambiente educativo más armónico. Investigaciones recientes destacan que dichas habilidades favorecen la autorregulación emocional y el pensamiento crítico, factores esenciales para el éxito académico y personal (Pinedo et al., 2024).

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales también permite la construcción de relaciones positivas entre pares y docentes, lo que disminuye la presencia de conductas disruptivas y mejora la convivencia en el aula. Esto cobra especial relevancia en la educación básica, donde los estudiantes se encuentran en una etapa clave de socialización. Un entorno que fomente la autorreflexión y el desarrollo del autoconcepto contribuye a una experiencia escolar más significativa y adaptativa (Quimi et al., 2023).

Además, el trabajo intencionado sobre estas habilidades promueve la inclusión, ya que permite atender la diversidad emocional y social de los estudiantes desde una perspectiva respetuosa y equitativa. Los procesos educativos centrados en lo socioemocional potencian el bienestar general del alumnado, mejorando su autoestima y su capacidad para resolver

conflictos. La integración de estas prácticas favorece el sentido de pertenencia y refuerza la participación activa en el proceso formativo (Quimi et al., 2023).

Por último, se ha evidenciado que los estudiantes con mayor desarrollo socioemocional presentan un mejor rendimiento académico, mayor compromiso con sus metas y una actitud resiliente frente a las adversidades. La implementación de programas específicos orientados a este tipo de habilidades permite una formación más completa, al conectar el aprendizaje cognitivo con el desarrollo personal. Esto refuerza la necesidad de que las instituciones educativas integren estos enfoques dentro de sus políticas y metodologías (Ordoñez, 2022).

2.2.11 El rol docente en el desarrollo de habilidades socioemocionales

El desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes exige un cuerpo docente con sólidos conocimientos pedagógicos y competencias emocionales bien definidas. Estas habilidades permiten a los docentes gestionar sus emociones, establecer relaciones empáticas y crear un clima afectivo favorable para el aprendizaje. La evidencia indica que estas competencias influyen directamente en la interacción con los estudiantes y en la capacidad para afrontar situaciones que van más allá del ámbito académico (Ordoñez, 2022).

Para fortalecer estas competencias, diversos estudios han propuesto programas de intervención centrados en el aprendizaje socioemocional del profesorado. Dichas iniciativas han demostrado mejorar la salud emocional, el desempeño docente y el ambiente en el aula. Estas propuestas abarcan metodologías como el coaching, la psicoeducación, la autorreflexión y la conciencia plena, promoviendo un mayor bienestar psicológico entre los docentes y una mejor conexión con el estudiantado (Montero & Florentino, 2023).

La formación inicial docente debe incorporar de forma transversal los componentes socioemocionales en su currículo. La capacidad del educador para gestionar conflictos, tomar decisiones responsables y promover la inclusión depende en gran medida del tipo de formación que recibe. En contextos escolares diversos y con altos niveles de vulnerabilidad, el rol docente implica mediar tanto en lo académico como en lo emocional y lo relacional (Martín & López, 2021).

Más allá de la adquisición técnica, las competencias socioemocionales configuran el carácter ético y humano de la práctica educativa. La conciencia emocional, la autorregulación y la empatía se convierten en ejes que permiten al docente actuar de forma coherente con los principios de equidad y respeto. Por ello, las políticas educativas deben priorizar espacios formativos que aborden esta dimensión, promoviendo prácticas reflexivas, colaborativas y adaptadas al contexto escolar (Ordoñez Rodríguez, 2022).

2.2.12 Relación entre el desarrollo socioemocional y la conducta

El desarrollo socioemocional influye directamente en la conducta infantil, ya que permite al niño autorregular sus emociones, establecer vínculos saludables y adaptarse a contextos sociales complejos. La evidencia muestra que cuando los cuidadores ofrecen respuestas sensibles a las necesidades emocionales de los niños, se fortalece la capacidad de regulación y se reducen los comportamientos desadaptativos. Estas experiencias tempranas sientan las bases para una conducta ajustada en etapas posteriores del desarrollo, incluida la vida escolar (Olhaberry & Sieverson, 2022).

En el ámbito escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales está estrechamente vinculado con la disminución de conductas disruptivas. La implementación

de programas de educación emocional ha demostrado mejorar el control de impulsos, la empatía y la capacidad para resolver conflictos, lo que impacta positivamente en la convivencia escolar. Estos aprendizajes permiten a los estudiantes manejar el estrés, expresar sus emociones de manera adecuada y participar activamente en entornos educativos más armónicos (Gallardo, 2023).

Estudios recientes destacan que los estudiantes con capacidades socioafectivas bien desarrolladas tienden a mostrar comportamientos más cooperativos, solidarios y respetuosos con su entorno. Estos comportamientos se construyen a partir de interacciones sociales, experiencias familiares y modelos educativos. La escuela cumple un papel clave en este proceso, al ofrecer espacios que fomentan la reflexión, la expresión emocional y el aprendizaje colaborativo (Solis, 2021).

La relación entre desarrollo emocional y conducta se extiende más allá de la etapa inicial, ya que durante toda la educación básica se continúan fortaleciendo habilidades como la mentalización, la planificación y el autocontrol. Estas capacidades permiten al estudiante anticipar consecuencias, regular sus acciones y responder de manera adaptativa ante los desafíos del entorno. Por esta razón, trabajar la dimensión socioemocional es una condición esencial para alcanzar una formación integral y sostenible (Olhaberry & Sieverson, 2022).

2.1.13 Inserción curricular de habilidades socioemocionales

La integración de las habilidades socioemocionales al currículo escolar representa una respuesta a los desafíos actuales del sistema educativo. Como señalan Carneiro & Lopes (2020), este tipo de educación busca desarrollar en los estudiantes capacidades para gestionar sus emociones, establecer vínculos positivos y enfrentar situaciones complejas desde una

perspectiva ética y empática. Su incorporación permite una formación integral que trasciende el ámbito cognitivo, favoreciendo la salud emocional desde las primeras etapas escolares. Estas autoras proponen que las habilidades socioemocionales se aborden dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas, sin requerir una asignatura adicional.

Esta visión evidencia la importancia de trabajar en el aula aspectos relacionados con la autorregulación, el autocuidado, la empatía y la colaboración. Canettieri et al. (2021) argumentan que la BNCC establece estas habilidades como competencias clave en la formación del estudiante y que su implementación conlleva implicaciones directas en la práctica docente. Al incorporar estos enfoques, se amplía el horizonte pedagógico hacia una educación que contemple las emociones como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Los autores también plantean una mirada crítica frente a los modelos que reducen estas habilidades a simples instrumentos de rendimiento escolar.

A través de un enfoque inclusivo, Quimi et al. (2023) destacan la importancia de adaptar el currículo para atender la diversidad del aula, permitiendo así que todos los estudiantes desarrollen habilidades emocionales y sociales desde su realidad particular. Las medidas inclusivas no se limitan a permitir el acceso a la educación, también generan condiciones para fortalecer la convivencia y promover ambientes respetuosos y participativos. Esta perspectiva impulsa a las instituciones a revisar sus prácticas pedagógicas con el fin de garantizar el bienestar emocional del estudiantado.

En función de lo analizado, el desarrollo de estas habilidades dentro del currículo requiere que los docentes planifiquen estrategias intencionadas, articuladas con los objetivos de cada nivel educativo. Incluir este enfoque contribuye a la construcción de comunidades

escolares más humanas, donde se fomente la reflexión, la resiliencia y la toma de decisiones responsables. Estas competencias potencian el aprendizaje significativo y abren espacios para el crecimiento personal en contextos cada vez más exigentes y cambiantes (Lagos & López, 2020).

2.1.14 Habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media en América Latina

Durante la educación básica media, los estudiantes experimentan cambios emocionales y sociales que influyen en su conducta, desempeño académico y relaciones interpersonales. En este escenario, el desarrollo de habilidades socioemocionales se convierte en un eje clave para fortalecer su bienestar y favorecer una convivencia armónica en el entorno escolar. Según Cárdenas et al. (2021), trabajar estas competencias desde etapas tempranas contribuye a reducir comportamientos inadecuados, mejorar la integración social y fomentar respuestas emocionales más equilibradas dentro del aula.

Desde una visión curricular, Medina et al., (2024) plantean que incluir la educación emocional en la formación secundaria enriquece la experiencia educativa, permitiendo a los estudiantes desarrollar capacidades como la empatía, la resiliencia y la autorregulación. Estos autores destacan la urgencia de transformar los enfoques pedagógicos tradicionales para integrar dimensiones afectivas en el proceso de enseñanza, con el fin de que los estudiantes afronten los retos académicos con mayor estabilidad emocional.

Por su parte, (Palacios Ibarra & Ramírez Chávez, 2024) argumentan que las competencias socioemocionales deben estar en el centro de la propuesta educativa, ya que tienen una influencia directa en la motivación, el compromiso y el sentido de pertenencia del

alumnado. Su estudio demuestra que, al promover ambientes escolares que favorezcan la expresión emocional, la toma de decisiones responsables y el trabajo colaborativo, se generan condiciones propicias tanto para el bienestar individual como para el rendimiento académico.

2.1.15 Coeficiente Alfa de Cronbach

El coeficiente Alfa de Cronbach es uno de los estadísticos más utilizados para evaluar la consistencia interna de un instrumento de medición. Su aplicación permite determinar qué tan coherentes son los ítems de una escala o cuestionario al medir un mismo constructo. Aunque no existe un valor universalmente “correcto” para este coeficiente, se acepta comúnmente que valores entre 0,70 y 0,90 indican una consistencia aceptable. Sin embargo, algunos autores consideran que valores a partir de 0,60 pueden también ser aceptables dependiendo del contexto del estudio y del número de ítems involucrados (Roco-Videla et al., 2023).

Además de reportar el valor del coeficiente, se recomienda incluir el intervalo de confianza del Alfa de Cronbach, ya que este proporciona una visión más precisa sobre la estabilidad del instrumento y permite tomar decisiones informadas respecto a posibles ajustes en su estructura. Este intervalo se ve influenciado por el tamaño de la muestra y la cantidad de ítems, factores que también deben ser cuidadosamente considerados al momento de validar un instrumento (Roco-Videla et al., 2023).

2.2 FUNDAMENTACIÓN LEGAL

La presente investigación se fundamenta en el marco normativo nacional que garantiza el derecho a una educación integral, inclusiva y de calidad. En el contexto

ecuatoriano, distintos instrumentos legales reconocen la necesidad de atender tanto el desarrollo académico como la formación emocional y social de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, las leyes y normativas vigentes orientan la labor pedagógica hacia la promoción del bienestar estudiantil, la prevención de conflictos y la creación de ambientes escolares seguros y participativos. Estas disposiciones respaldan la aplicación de estrategias de orientación educativa que fortalezcan las habilidades socioemocionales como parte esencial del proceso formativo.

2.2.13 Constitución de la República del Ecuador

El artículo 26 de la Constitución reconoce la educación como un derecho fundamental e irrenunciable, necesario para el desarrollo integral de las personas y su participación activa en la sociedad. Este precepto respalda la importancia de proyectos educativos que fortalezcan valores y competencias necesarias para la convivencia armónica y el desarrollo emocional de los estudiantes (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

El artículo 343 establece que el sistema educativo debe garantizar la formación integral de los estudiantes, promoviendo valores como el respeto y la igualdad. Este artículo refuerza la obligación de las instituciones educativas de implementar estrategias que propicien un entorno de aprendizaje inclusivo y pacífico (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

Por último, el artículo 344 indica que el sistema educativo debe promover una cultura de paz y el respeto a la diversidad. Este enfoque conecta directamente con los objetivos del

proyecto, al priorizar la formación ética y la empatía como pilares del desarrollo integral (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

2.2.14 Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)

El artículo 2 de la LOEI define como objetivo fundamental del sistema educativo la formación integral de los estudiantes, abarcando dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Este artículo legitima la implementación de proyectos que fomenten habilidades socioemocionales para el bienestar y el éxito académico (Ley Orgánica De Educación Intercultural).

El artículo 5 establece que la educación debe inculcar valores esenciales como el respeto y la solidaridad, elementos clave para garantizar una convivencia armónica dentro de las instituciones educativas. Este mandato reafirma la necesidad de integrar estrategias pedagógicas orientadas hacia el fortalecimiento de la ética y la empatía (Ley Orgánica De Educación Intercultural).

El artículo 91 dispone que las instituciones educativas deben garantizar ambientes seguros y saludables, promoviendo el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Este precepto respalda la creación de espacios escolares donde se fomente la interacción positiva y el aprendizaje colaborativo (Ley Orgánica De Educación Intercultural).

2.2.15 Código de la Niñez y Adolescencia

El artículo 37 del Código de la Niñez y Adolescencia asegura que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación que fomente su desarrollo integral y su formación en valores. Este principio fundamenta la importancia de diseñar

proyectos educativos que prioricen la ética y el bienestar emocional (Código de la Niñez y Adolescencia).

El artículo 39 señala que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de garantizar espacios que promuevan la participación activa y la formación ética de los estudiantes. Este artículo enfatiza el rol de las escuelas como entornos clave para fortalecer las habilidades socioemocionales y construir una sociedad basada en principios democráticos (Código de la Niñez y Adolescencia).

2.2.16 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS – Agenda 2030)

En el ámbito internacional, la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas establece los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como lineamientos fundamentales para los Estados. El ODS 4 promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y destaca la necesidad de garantizar entornos de aprendizaje seguros y efectivos. Este objetivo resalta la importancia de desarrollar tanto competencias académicas como habilidades socioemocionales, entendidas como elementos esenciales para una formación integral orientada al desarrollo sostenible (ONU, 2015).

CAPÍTULO III

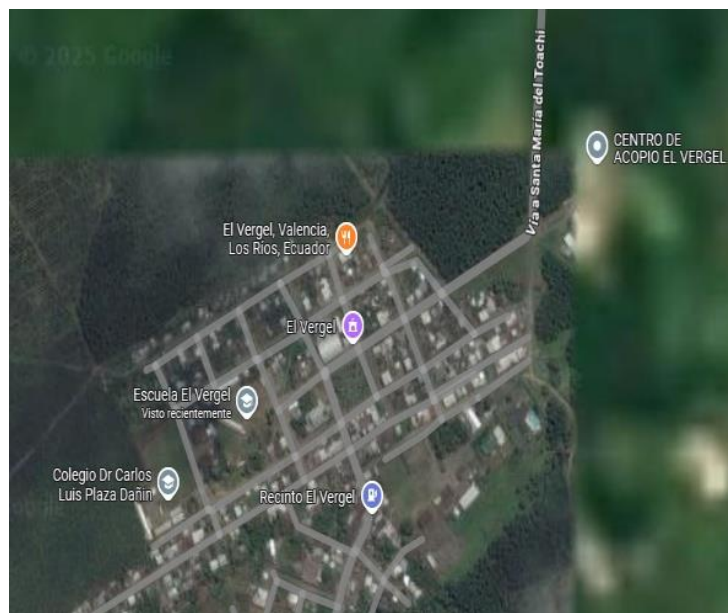
DESARROLLO DEL PROYECTO

“Nuestra mayor gloria no está en no caer nunca,
sino en levantarnos cada vez que caemos.”

Confucio

3.1 UBICACIÓN SECTORIAL Y FÍSICA

Ilustración 1. Ubicación de la institución



Fuente: Google Maps

Escuela de Educación Básica “El Vergel”

Dirección. Cantón Valencia. Recinto El Vergel

CÓDIGO: AMIE 12H01821

Distrito 12D06

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está conformada por estudiantes de educación básica media y docentes de la escuela "El Vergel," ubicada en el cantón Valencia Recinto El Vergel. Esta selección considera la relevancia del nivel educativo para el desarrollo de habilidades socioemocionales y el impacto en la convivencia escolar.

Tabla 1.

Población beneficiarios

| Descripción | Cantidad |
|--------------------|-----------------|
| Estudiantes | 115 |
| Docentes | 3 |
| Autoridades | 2 |
| Total | 120 |

Nota, Población relacionada

Muestra. -

En el presente estudio se presenta una población finita que se estructura de la siguiente forma, director de la escuela "El Vergel", docentes, estudiantes, autoridades y 120 beneficiarios de las estrategias, se aplicara en su totalidad el cien por ciento.

3.3 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

El paradigma que sustenta este estudio es el paradigma socio-crítico, ya que busca comprender la realidad educativa en la Escuela de Educación Básica "El Vergel" desde la interacción de los actores escolares y, a su vez, generar propuestas que transformen las prácticas pedagógicas. Este paradigma se centra en la reflexión crítica de las condiciones sociales y educativas, permitiendo identificar problemáticas vinculadas al desarrollo socioemocional y plantear alternativas de acción que incidan en la mejora de la convivencia escolar y en la formación integral de los estudiantes.

3.4 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en un enfoque mixto, al articular componentes cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión integral del fenómeno. Desde lo cuantitativo, se

aplicaron cuestionarios a los estudiantes, lo que posibilitó obtener datos estadísticos sobre las dimensiones socioemocionales. En el plano cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, autoridades y personal del DECE, con el fin de explorar percepciones, significados y prácticas dentro del contexto escolar. Esta combinación favorece un análisis amplio y consistente de la realidad educativa, al contrastar y complementar la información obtenida.

3.5 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarca en un enfoque mixto, ya que articula componentes cualitativos y cuantitativos con el propósito de comprender de manera integral cómo las estrategias de orientación educativa contribuyen al desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media. Desde el enfoque cuantitativo, se aplicaron cuestionarios a los estudiantes, lo que permitió obtener datos estadísticos sobre las dimensiones socioemocionales. En el plano cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, autoridades y psicóloga, con el fin de explorar percepciones, significados y prácticas dentro del contexto escolar (Sampieri et al., 2014).

La investigación incluye un alcance descriptivo, al caracterizar las necesidades socioemocionales de los estudiantes, y también incorpora un nivel correlacional, al analizar la relación entre las estrategias implementadas y su impacto en la convivencia escolar. La combinación de ambos enfoques favorece un análisis más amplio y consistente de la realidad educativa, permitiendo contrastar y complementar los resultados obtenidos.

3.6 MÉTODOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

3.6.1 Método inductivo

Se utilizó para partir de la observación de situaciones concretas dentro de la escuela y establecer patrones sobre la influencia de las habilidades socioemocionales en la dinámica educativa (Jiménez, 2024).

3.6.2 Método deductivo

Permitió contrastar los marcos teóricos y normativos existentes con las realidades observadas en la institución, verificando la pertinencia de aplicar modelos de orientación socioemocional al contexto estudiado (Figuroa & Serrano, 2023).

3.6.3 Método histórico-lógico

Se empleó para revisar antecedentes y políticas relacionadas con la educación socioemocional en Ecuador, identificando su evolución y su impacto en la gestión escolar (Morales, 2020).

3.6.4 Método descriptivo

Fue clave para detallar las características de la población y el contexto educativo, generando una caracterización clara de las necesidades socioemocionales de los estudiantes (Feijoo et al., 2023).

3.6.5 Integración del enfoque mixto en el análisis

La investigación emplea un enfoque mixto que articula elementos cualitativos y cuantitativos para lograr una comprensión más integral de las habilidades socioemocionales

en los estudiantes de educación básica media. En el componente cuantitativo, se aplicó un cuestionario estructurado a los estudiantes, lo cual permitió obtener datos estadísticos sobre las dimensiones socioemocionales evaluadas. Paralelamente, en el componente cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, autoridades y personal del DECE para identificar percepciones y prácticas relacionadas con la orientación educativa.

La integración de ambos enfoques se llevará a cabo mediante un proceso de triangulación metodológica, donde los resultados cuantitativos obtenidos a través de escalas de medición serán contrastados con las categorías emergentes del análisis cualitativo. Esta triangulación permitirá verificar coincidencias, divergencias o complementariedades entre los datos, fortaleciendo la validez del estudio.

3.7 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.7.1 Entrevista

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes de la Escuela de Educación Básica “El Vergel” con el fin de explorar sus percepciones sobre la importancia de fomentar habilidades socioemocionales y los métodos que emplean para fortalecerlas en el aula. Las preguntas se orientaron a indagar en las estrategias pedagógicas aplicadas, los retos encontrados y el impacto de estas prácticas en el desempeño académico. De acuerdo con Askia (2024) este tipo de entrevistas permite profundizar en la visión docente sobre la educación socioemocional, revelando prácticas y necesidades que enriquecen el análisis cualitativo.

3.7.2 Cuestionario

El cuestionario se aplicó a los estudiantes de básica media, con ítems cerrados y de opción múltiple diseñados para evaluar valores como respeto, empatía y colaboración. Además, se midieron dimensiones vinculadas con el autoconocimiento, la autorregulación emocional, la resolución de conflictos, la empatía y la toma de decisiones responsables. El modelo utilizado se basó en la propuesta de Benítez Moreno et al. (2023), validada para la evaluación de competencias socioemocionales en contextos escolares y adaptada a la realidad de la institución estudiada.

3.8 INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.8.1 Microsoft Excel

Microsoft Excel se utilizó como instrumento de apoyo para la tabulación de los datos obtenidos mediante los cuestionarios aplicados a los estudiantes. Esta herramienta permitió organizar las respuestas, clasificarlas en categorías y calcular frecuencias y porcentajes, garantizando una presentación ordenada de los resultados.

3.8.2 Guía de entrevista

La guía de entrevista se estructuró en tres bloques: (1) estrategias implementadas por los docentes para fomentar habilidades socioemocionales, (2) observación de cambios percibidos en la dinámica del aula y (3) sugerencias para mejorar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este instrumento permitió un enfoque sistemático y homogéneo en la recolección de información, asegurando la comparabilidad de las respuestas.

3.8.3 Cuestionario estructurado

El cuestionario aplicado incluyó preguntas relacionadas con la autorregulación emocional, la convivencia escolar y la percepción de los estudiantes respecto a sus relaciones con pares y docentes. Su diseño consideró un lenguaje claro y adecuado al nivel educativo de los participantes, lo que garantizó la validez y confiabilidad de los datos

3.9 RECURSOS

3.5.1. Recursos humanos

Tabla 2.

Recursos humanos

| Detalle | Cantidad |
|-------------------------|-----------------|
| Docentes | 3 |
| Personal administrativo | 2 |
| Estudiantes | 115 |
| Maestrante facilitador | 1 |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte.

3.5.2 Recursos materiales

Tabla 3.

Recursos materiales

| Detalle | Cantidad |
|---|-----------------|
| Hojas impresas para encuestas | 115 |
| Hojas A4 | Variado |
| Lapiceros (bolígrafos) | Variado |
| Cuadernos | Variado |
| Material para presentación (cartulina, marcadores, etc.) | Variado |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

3.5.3 Recursos tecnológicos

Tabla 4.

Recursos tecnológicos

| Detalle | Cantidad |
|-------------------|-----------------|
| Computadora | 1 |
| Impresora | 1 |
| Proyector | 1 |
| Acceso a Internet | 1 |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

3.6 CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La metodología empleada combina enfoques cualitativos y cuantitativos, lo que permite un análisis integral del fenómeno estudiado. Esta integración metodológica posibilita la recolección y el análisis de datos desde múltiples perspectivas, lo que fortalece la validez de los hallazgos. Se utilizan técnicas como entrevistas semiestructuradas, cuestionarios cerrados y observaciones estructuradas para explorar tanto las percepciones como los comportamientos observables.

A continuación, se detalla la metodología aplicada en función de cada objetivo específico:

3.6.1 Objetivo específico 1

Para este objetivo se utilizó un enfoque cuantitativo con el método descriptivo. La técnica principal fue la aplicación de cuestionarios cerrados a los estudiantes, lo que permitió conocer las carencias y problemáticas emocionales más frecuentes dentro del grupo. Además, se aplicó una entrevista dirigida a docentes para complementar los datos obtenidos desde una visión pedagógica.

3.6.2 Objetivo específico 2

Este objetivo se abordó desde un enfoque cualitativo, empleando el método analítico-documental. Se realizó una revisión sistemática de fuentes bibliográficas, normativas educativas nacionales e investigaciones previas que sustentan la importancia de la orientación educativa. Esta revisión permitió establecer los referentes conceptuales y pedagógicos que orientan la construcción de estrategias pertinentes.

3.6.3 Objetivo específico 3

Para este objetivo se empleó un enfoque cualitativo de tipo proyectivo, utilizando el método de diseño de propuestas. A partir de los datos obtenidos en los objetivos anteriores, se elaboraron estrategias pedagógicas dirigidas a fortalecer las competencias socioemocionales. Estas estrategias fueron estructuradas en función de las necesidades detectadas, alineadas con los marcos teóricos revisados.

3.6.4 Operacionalización de variables

Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela ‘El Vergel’, Cantón Valencia.

| Variable Independiente: Estrategias de orientación educativa | | | | |
|--|--------------------------|--|-----------------|---------------------|
| Concepto | Dimensiones | Indicadores | Técnicas | Instrumentos |
| Estrategias de orientación aplicadas para fomentar el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar en los estudiantes. | Asesoramiento pedagógico | Frecuencia de sesiones orientadas al fortalecimiento de valores. | Entrevista | Guía de entrevista |
| | Educación socioemocional | Inclusión de temas emocionales en | Entrevista | Guía de entrevista. |

| | | | | |
|--|-----------------|---|--------------|----------------------------|
| | | actividades pedagógicas. | | |
| | Apoyo emocional | Participación de los orientadores en la resolución de conflictos escolares. | Cuestionario | Cuestionario estructurado. |

| Variable Dependiente: Habilidades Socioemocionales | | | | |
|---|---------------------------|---|-----------------|----------------------------|
| Concepto | Dimensiones | Indicadores | Técnicas | Instrumentos |
| Capacidades emocionales y sociales de los estudiantes que contribuyen a mejorar su convivencia escolar y desempeño académico. | Autorregulación emocional | Control de emociones en situaciones escolares. | Entrevista | Guía de entrevista |
| | Empatía | Interacciones positivas con compañeros y docentes. | Entrevista | Guía de entrevista. |
| | Resolución de conflictos | Estrategias empleadas para mediar y solucionar problemas interpersonales. | Cuestionario | Cuestionario estructurado. |

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL PROYECTO

“El éxito es la suma de pequeños esfuerzos
repetidos día tras día.”

Robert Collier

4 PRINCIPALES NECESIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Resultados de la encuesta realizada a estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”.

1. Generales

1.1. Edad de los estudiantes

Tabla 5.

Distribución de edades por rangos

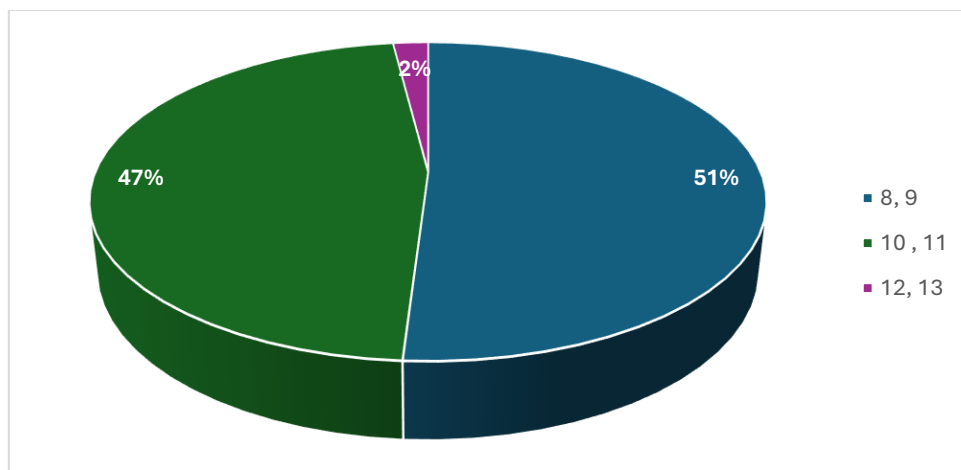
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|-------------|
| 8 - 9 | 47 | 51% |
| 10 - 11 | 58 | 47% |
| 12 - 13 | 10 | 2% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 1.

Edad de los estudiantes



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

La mayoría de los estudiantes encuestados, con un 51%, se encuentra en el rango de 8 a 9 años, lo que indica una población infantil temprana dentro de la educación básica media. Le sigue un 47% entre los 10 y 11 años, reflejando una distribución etaria relativamente equilibrada. Solo un 2% tiene entre 12 y 13 años, representando una minoría posiblemente con necesidades diferentes. Estas edades corresponden a una etapa de desarrollo cognitivo donde los estudiantes comienzan a comprender normas sociales y a interactuar de forma cooperativa. Según Piaget, durante las operaciones concretas se fortalecen habilidades como la empatía y el respeto por las reglas (Ponce, 2022), aspectos fundamentales para abordar estrategias socioemocionales en el aula.

1.2. Género de los estudiantes

Tabla 6.

Género de los estudiantes

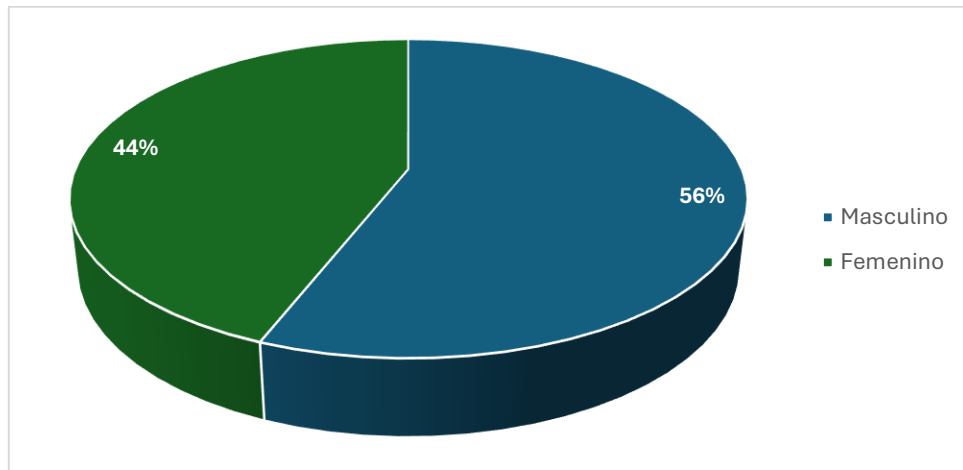
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Masculino | 64 | 56% |
| Femenino | 51 | 44% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 2.

Estudiantes según género



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

La muestra presenta una mayoría masculina con un 56%, evidenciando una ligera preponderancia de varones en la población estudiada. El 44% corresponde a estudiantes femeninas, lo que muestra una distribución cercana entre ambos sexos. Este equilibrio permite una mejor representatividad en los resultados, ya que contempla percepciones diversas desde ambos géneros. En el contexto educativo, esta diversidad es clave para comprender las dinámicas socioemocionales, ya que hombres y mujeres pueden presentar diferencias en la expresión y gestión de emociones. Como señala (Ordoñez, 2022), el reconocimiento de estas diferencias es fundamental para diseñar estrategias educativas equitativas y emocionalmente inclusivas.

2. Autoconocimiento

2.1. ¿Reconozco cuando me siento triste o molesto?

Tabla 7.

Frecuencia del reconocimiento emocional

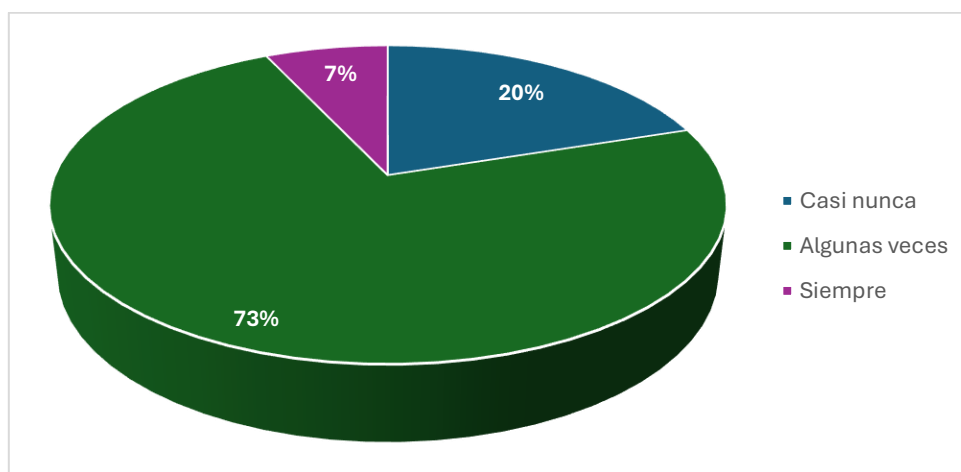
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Casi nunca | 16 | 20% |
| Algunas veces | 59 | 73% |
| Siempre | 40 | 7% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 3.

Reconocimiento de tristeza o molestia



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Según los datos recolectados, el 73% de los estudiantes indicó que algunas veces logra identificar cuándo se siente triste o molesto, reflejando un desarrollo parcial del autoconocimiento emocional. El 20% señaló que casi nunca lo hace, lo que evidencia una

dificultad significativa, y solo el 7% afirmó hacerlo siempre. Esta habilidad es clave en la inteligencia emocional, ya que permite reconocer estados internos para gestionarlos adecuadamente. Como afirma Machado (2022), el autoconocimiento es el punto de partida para regular las emociones y mejorar la interacción social.

2.2. ¿Puedo explicar con palabras cómo me siento en diferentes momentos?

Tabla 8.

Capacidad para explicar emociones verbalmente

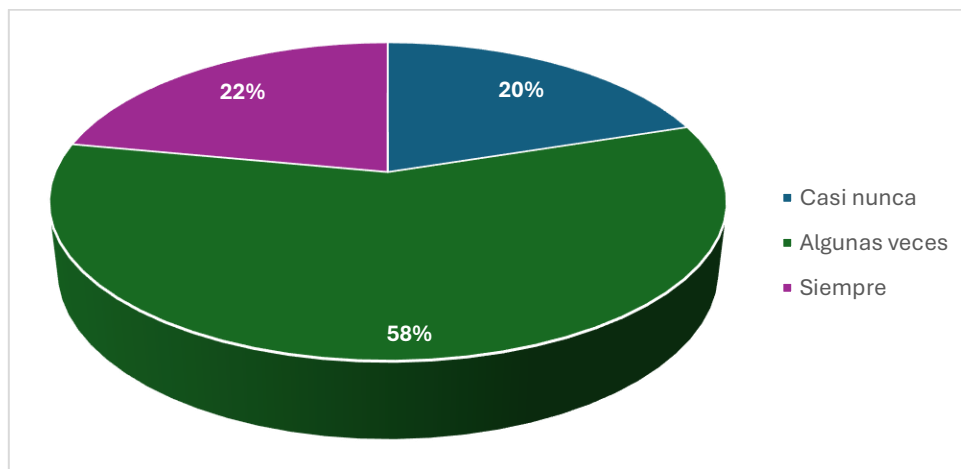
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|-------------|
| Casi nunca | 23 | 20% |
| Algunas veces | 67 | 58% |
| Siempre | 25 | 22% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 4.

Expresión verbal de sentimientos



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Los datos muestran que el 58% de los estudiantes algunas veces logra expresar con palabras cómo se siente, lo que refleja un nivel intermedio en la capacidad de comunicación emocional. El 22% indicó que siempre lo hace, evidenciando un grupo con habilidades sólidas en esta área, mientras que el 20% casi nunca puede hacerlo, lo que representa una limitación importante. Esta competencia es clave para el desarrollo socioemocional, ya que favorece la gestión emocional y la convivencia. Como señalan (Hernández et al., 2024), la expresión emocional clara fortalece las relaciones interpersonales y reduce los conflictos dentro del entorno escolar.

3. Autorregulación

3.1.¿Utilizo alguna estrategia (como respirar profundo o contar hasta diez) para calmarme cuando estoy enojado?

Tabla 9.

Uso de estrategias para calmarse

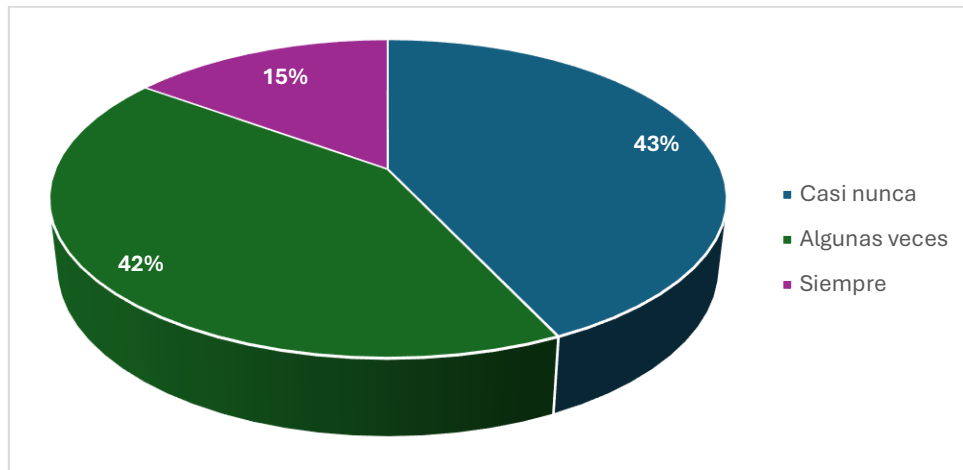
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Casi nunca | 49 | 43% |
| Algunas veces | 48 | 42% |
| Siempre | 18 | 15% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 5.

Estrategias para calmarse



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Se observa que el 43% de los estudiantes casi nunca utiliza estrategias para calmarse cuando está enojado, lo cual evidencia una debilidad significativa en la autorregulación emocional. El 42% manifiesta que lo hace algunas veces, reflejando un desarrollo parcial de esta competencia, mientras que apenas un 15% afirma hacerlo siempre. Estos datos indican que solo una minoría ha interiorizado mecanismos adecuados para manejar el enojo. Esta situación afecta directamente la convivencia y el clima escolar. Según Molina & Nova (2023), la falta de control emocional puede dificultar la resolución de conflictos y limitar el bienestar en el entorno educativo.

¿Sé controlar mis emociones cuando estoy frustrado?

Tabla 10.

Control emocional ante la frustración

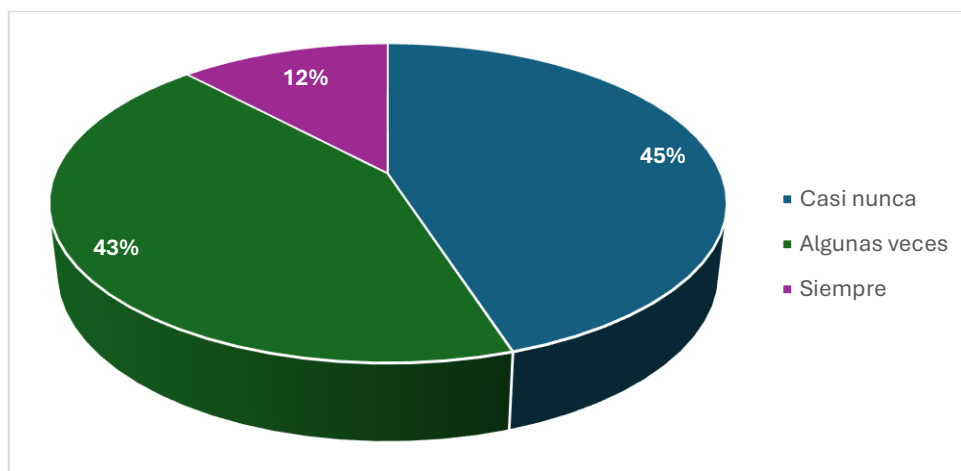
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Casi nunca | 52 | 45% |
| Algunas veces | 49 | 43% |
| Siempre | 14 | 12% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 6.

Control emocional en la frustración



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Según los resultados, un 45% de los estudiantes casi nunca controla sus emociones cuando está frustrado, lo que representa una debilidad marcada en su capacidad de autorregulación. El 43% indica que algunas veces lo logra, evidenciando un dominio parcial de esta habilidad, mientras que solo el 12% afirma mantener siempre el control emocional. Este panorama sugiere la necesidad de fortalecer estrategias que permitan a los estudiantes manejar adecuadamente la frustración. Tal como advierten San Martín & Tapia (2023), el

control emocional es determinante para una convivencia pacífica y para enfrentar adecuadamente los desafíos escolares.

4. Empatía

4.1.¿Puedo reconocer cuando un compañero está triste?

Tabla 11.

Reconocimiento de tristeza en compañeros

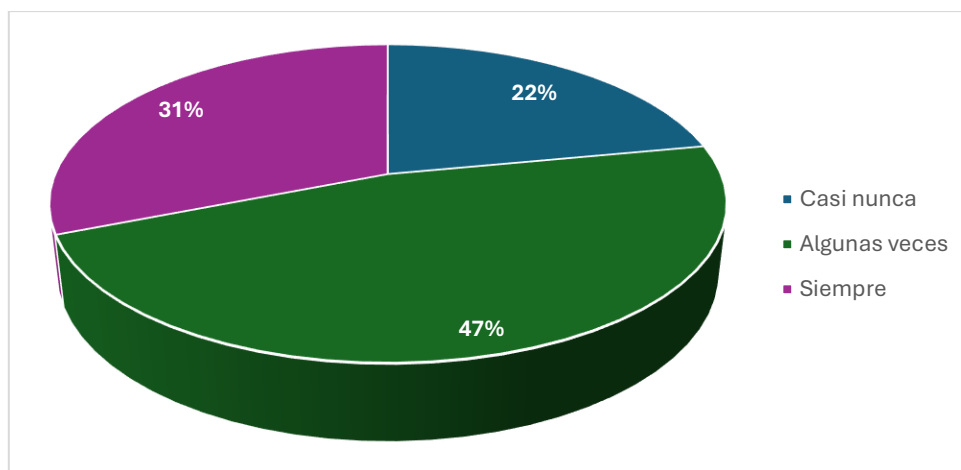
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|-------------|
| Casi nunca | 25 | 22% |
| Algunas veces | 54 | 47% |
| Siempre | 36 | 31% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 7.

Identificación de tristeza en otros



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

El análisis indica que un 47% de los estudiantes algunas veces reconoce cuando un compañero está triste, lo que refleja una capacidad empática en desarrollo. Un 31% afirma que siempre lo logra, mostrando un grupo con buen nivel de conciencia emocional hacia los demás. Sin embargo, un 22% casi nunca identifica esta emoción en sus pares, evidenciando una limitación en la empatía. Esta habilidad es clave para establecer vínculos saludables. Como señalan Palacio & Gutiérrez (2023), fomentar el reconocimiento emocional en los estudiantes favorece relaciones más respetuosas y entornos escolares emocionalmente seguros.

4.2. ¿Puedo ponerme en el lugar de mis compañeros cuando tienen un problema?

Tabla 12.

Capacidad para ponerse en el lugar de otros

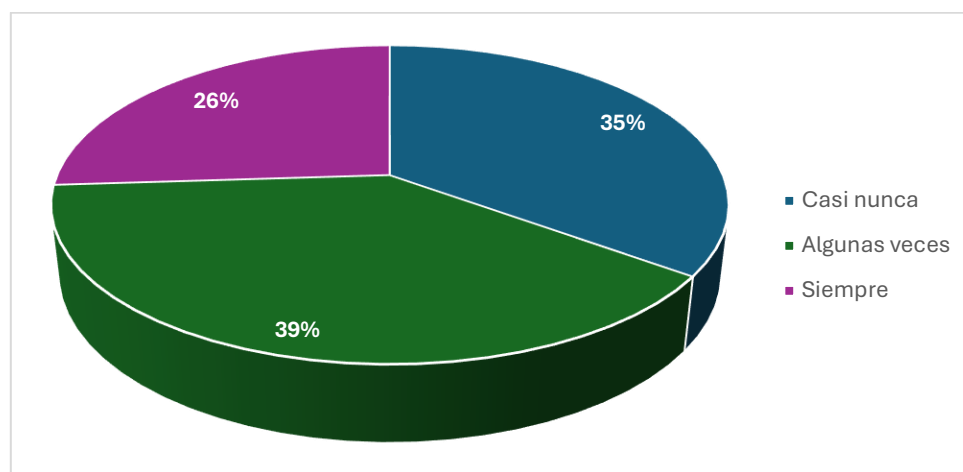
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Casi nunca | 40 | 35% |
| Algunas veces | 45 | 39% |
| Siempre | 30 | 26% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 8.

Capacidad para ponerse en el lugar de otros



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Según los datos, el 39% de los estudiantes algunas veces logra ponerse en el lugar de sus compañeros cuando enfrentan un problema, lo que indica un nivel intermedio de empatía. Un 35% manifiesta que casi nunca lo consigue, lo cual evidencia una dificultad significativa en esta habilidad. Solo el 26% señala que siempre lo hace, representando un grupo con mayor desarrollo en la comprensión emocional de los demás. Esta competencia resulta esencial para la convivencia y el apoyo mutuo. Hernández et al., (2024) destacan que la empatía permite reducir conflictos y fortalecer el clima escolar mediante relaciones más solidarias.

5. Resolución de conflictos

5.1. Cuando mis compañeros están discutiendo, ¿puedo ayudar a calmarlos?

Tabla 13.

Ayuda para calmar discusiones

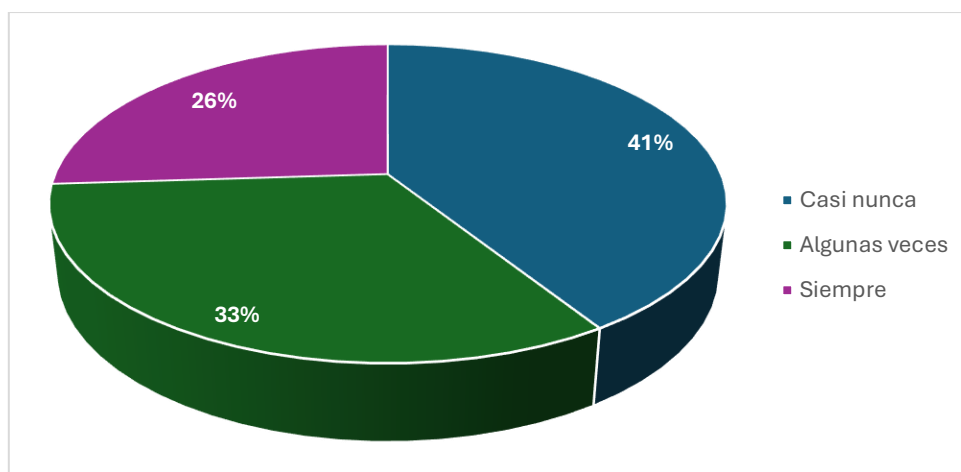
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Casi nunca | 47 | 41% |
| Algunas veces | 38 | 33% |
| Siempre | 30 | 26% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 9.

Actitud para calmar conflictos



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

El análisis indica que un 41% de los estudiantes casi nunca ayuda a calmar discusiones entre compañeros, lo que refleja una baja participación en la resolución de conflictos. Un 33% lo hace algunas veces, señalando un compromiso social moderado, mientras que solo el 26% afirma que siempre interviene, evidenciando una actitud conciliadora más desarrollada. Esta capacidad es fundamental para construir un ambiente

escolar pacífico y colaborativo. Como sostienen Cisneros et al. (2024), fomentar la participación activa en la resolución de conflictos fortalece la convivencia escolar y reduce conductas disruptivas.

5.2. ¿Puedo resolver un problema sin pelear?

Tabla 14.

Resolución de problemas sin peleas

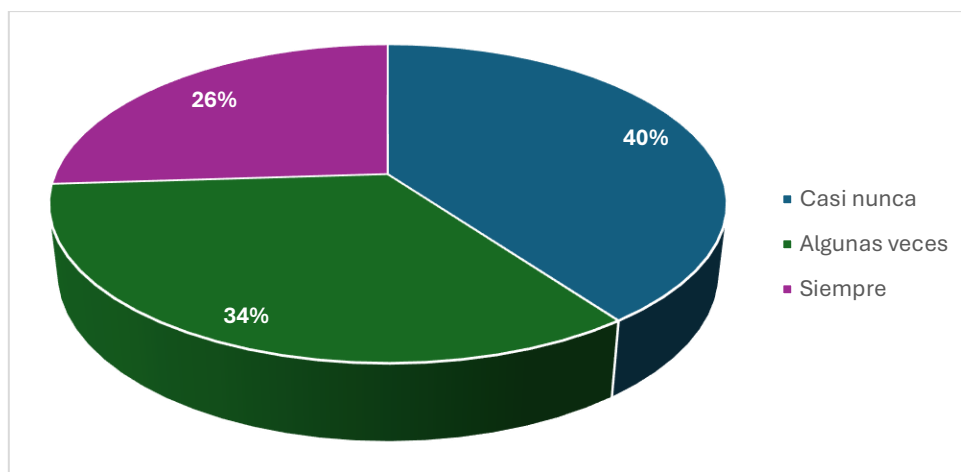
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|-------------|
| Casi nunca | 46 | 40% |
| Algunas veces | 39 | 34% |
| Siempre | 30 | 26% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 10.

Manejo pacífico de problemas



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Según los resultados, el 40% de los estudiantes casi nunca logra resolver un problema sin recurrir a peleas, lo que evidencia una dificultad significativa en el manejo pacífico de conflictos. Un 34% manifiesta que algunas veces lo consigue, reflejando una habilidad aún en desarrollo, mientras que el 26% señala que siempre lo logra, representando un grupo con adecuadas competencias sociales. Esta situación requiere atención dentro del enfoque socioemocional. Rodríguez (2021) sostiene que la convivencia escolar se fortalece cuando los estudiantes adquieren herramientas para resolver desacuerdos de forma constructiva y respetuosa.

6. Colaboración

6.1. ¿Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros?

Tabla 15.

Preferencia por trabajo en equipo

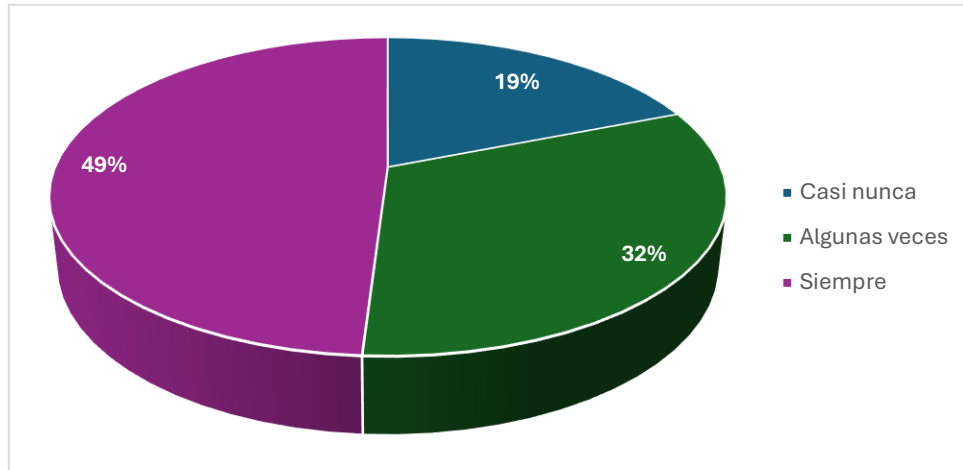
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Casi nunca | 22 | 19% |
| Algunas veces | 37 | 32% |
| Siempre | 56 | 49% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 11.

Gusto por trabajar en equipo



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Se observa que un 49% de los estudiantes siempre disfruta trabajar en equipo, lo que refleja una actitud favorable hacia la colaboración. Un 32% lo hace algunas veces, indicando una disposición moderada, mientras que un 19% casi nunca muestra gusto por el trabajo grupal, lo que sugiere la necesidad de fortalecer esta habilidad. La disposición al trabajo en equipo es clave para construir relaciones positivas y entornos participativos. Según Cordeiro et al. (2024), implementar estrategias pedagógicas colaborativas contribuye al desarrollo de habilidades sociales y al fortalecimiento del sentido de pertenencia en el aula.

6.2. ¿Ayudo a mis compañeros cuando necesitan apoyo?

Tabla 16.

Apoyo a compañeros en necesidad

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
|--------------|------------|------------|

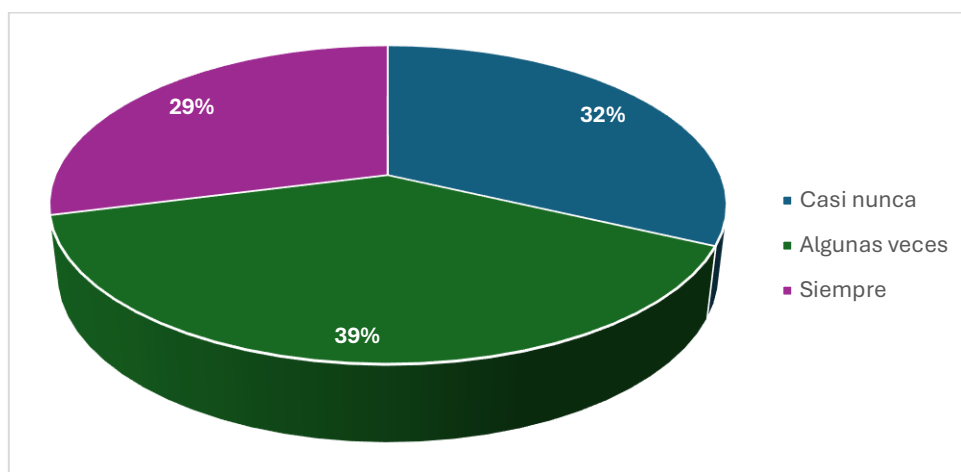
| | | |
|---------------|------------|-------------|
| Casi nunca | 37 | 32% |
| Algunas veces | 45 | 39% |
| Siempre | 33 | 29% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 12.

Apoyo a compañeros



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Los datos muestran que un 39% de los estudiantes algunas veces ayuda a sus compañeros cuando necesitan apoyo, reflejando una actitud solidaria moderada. Un 32% manifiesta que casi nunca lo hace, lo que evidencia una debilidad en la disposición a colaborar, mientras que un 29% siempre ofrece ayuda, mostrando un grupo con alto compromiso social. Esta habilidad es fundamental para fortalecer el tejido relacional en el aula. Según Vaquier et al. (2020), la solidaridad entre estudiantes mejora la adaptación escolar y promueve entornos inclusivos y cooperativos.

7. Toma de decisiones responsables

7.1.¿Pienso antes de tomar una decisión importante?

Tabla 17.

Reflexión antes de tomar decisiones

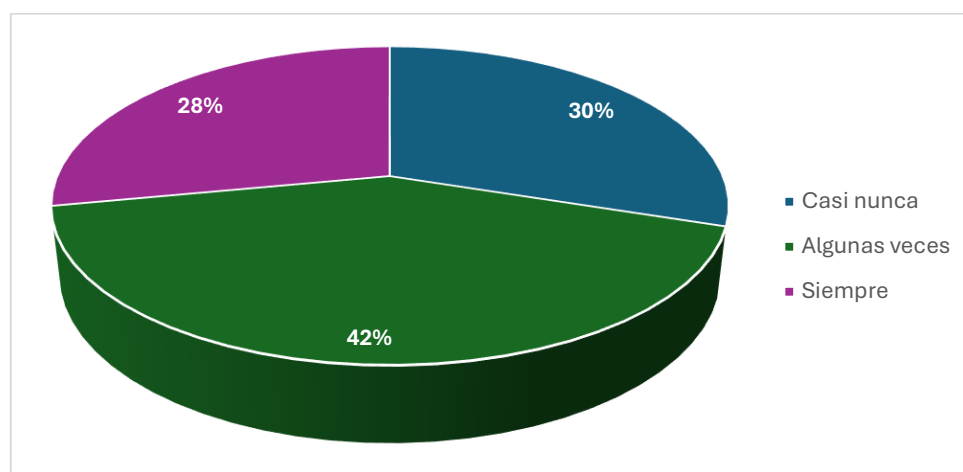
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Casi nunca | 35 | 30% |
| Algunas veces | 48 | 42% |
| Siempre | 32 | 28% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 13.

Pensamiento previo a decisiones



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Se observa que un 42% de los estudiantes algunas veces piensa antes de tomar una decisión importante, lo que evidencia una práctica reflexiva aún inconstante. Un 30% casi

nunca lo hace, mostrando una debilidad en el proceso de toma consciente de decisiones, mientras que un 28% afirma que siempre reflexiona antes de actuar, destacando un grupo con mayor madurez emocional. Esta habilidad es esencial para el desarrollo de la autonomía y el juicio crítico. Martín & López (2021) sostienen que promover la autorreflexión en los estudiantes fortalece su capacidad para asumir decisiones responsables dentro y fuera del aula.

7.2.¿Sé tomar decisiones que beneficien a todos, no solo a mí mismo?

Tabla 18.

Decisiones que benefician a todos

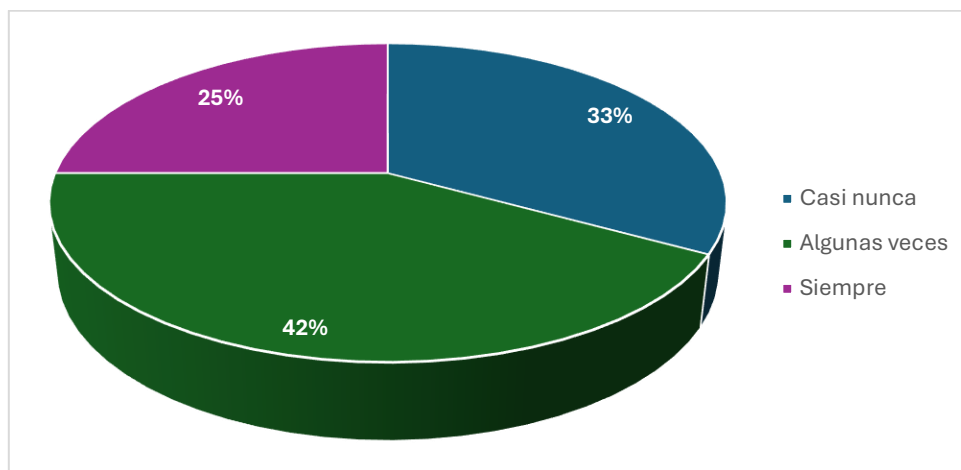
| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|-------------------|-------------------|
| Casi nunca | 38 | 33% |
| Algunas veces | 48 | 42% |
| Siempre | 29 | 25% |
| Total | 115 | 100% |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”

Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Gráfico 14.

Decisiones con impacto social



Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis

Los resultados indican que un 42% de los estudiantes algunas veces toma decisiones que benefician a todos, lo cual refleja una conciencia social en desarrollo. Un 33% señala que casi nunca actúa con ese enfoque, evidenciando una limitación en la responsabilidad colectiva, mientras que un 25% siempre considera el bienestar común, mostrando un grupo con orientación ética consolidada. Esta competencia resulta clave para la convivencia escolar. Según Calderón et al. (2023), fomentar decisiones con sentido colectivo fortalece valores como la empatía, la equidad y la corresponsabilidad en el entorno educativo.

4.1.1 Confiabilidad del instrumento aplicado

Tabla 19.

Confiabilidad del instrumento según Alfa de Cronbach

| Bloque evaluado | N.º ítems | Suma de varianzas | Varianza total | Coefficiente Alfa de Cronbach |
|------------------------------|------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|
| Habilidades socioemocionales | 115 | 9.43 | 92.47 | 0.90 |

Nota. Fuente: Estudiantes de educación básica media que participaron en la aplicación del instrumento. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte.

Tabla 20.

Rango de interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach

| Rango | Confiabilidad |
|--------------|-------------------------|
| 0.53 o menos | Confiabilidad nula |
| 0.54 a 0.59 | Confiabilidad baja |
| 0.60 a 0.65 | Confiable |
| 0.66 a 0.71 | Muy confiable |
| 0.72 a 0.99 | Excelente confiabilidad |
| 1.00 | Confiabilidad perfecta |

Nota. Adaptado de los criterios de interpretación de la confiabilidad interna del Alfa de Cronbach

Para garantizar la fiabilidad del cuestionario utilizado en la presente investigación, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, una medida estadística que evalúa la consistencia interna de un instrumento, es decir, la relación entre los ítems que componen la escala.

En este estudio, se evaluaron un total de 115 ítems, organizados en dimensiones asociadas a habilidades socioemocionales. Tras el procesamiento de los datos, se obtuvo una suma total de varianzas de los ítems de 9.43, y una varianza total del instrumento de 92.47.

Con estos valores, el coeficiente Alfa de Cronbach alcanzó un resultado de 0.90, lo cual indica un nivel excelente de confiabilidad.

De acuerdo con los estándares aceptados en investigación social y educativa, un Alfa de Cronbach mayor a 0.80 refleja una alta coherencia entre los ítems del cuestionario, asegurando que miden de forma estable y precisa el constructo propuesto. En este caso, la alta fiabilidad obtenida respalda la calidad del instrumento aplicado a los estudiantes.

4.2 PERCEPCIONES SOBRE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN DOCENTES Y AUTORIDADES

Entrevista a autoridades

Tabla 21.

Entrevista realizada a la directora

| ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "EL VERGEL" | | | |
|--|--|---|--|
| CUESTIONARIO DE ENTREVISTA | | | |
| DIRECTORA | Lcda. Mariuxy Murillo Sanchez | | |
| 1. Experiencia y Conocimiento | | | |
| N | Pregunta | Respuesta | Análisis |
| 1.1 | ¿Cuál es su experiencia como docente en la educación básica media? | Las habilidades socioemocionales influyen positivamente en el rendimiento académico, ya que mejoran la atención, la convivencia y la autorregulación. | Reconoce que las habilidades socioemocionales tienen un impacto positivo en el rendimiento académico y en aspectos conductuales clave como la atención y la convivencia. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| 1.2 | ¿Qué conocimientos tiene sobre las habilidades socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes? | Las habilidades socioemocionales influyen positivamente en el rendimiento académico, ya que mejoran la atención, la convivencia y la autorregulación. | Reitera la importancia del desarrollo socioemocional para favorecer el aprendizaje y la autorregulación en los estudiantes. |
| 2. Limitantes en la Participación | | | |
| 2.1 | Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes para participar en la educación socioemocional? | La falta de conciencia emocional, la escasa formación docente y contextos familiares poco favorables. | Identifica la carencia de conciencia emocional y formación docente como barreras principales, sumadas a un contexto familiar desfavorable que dificulta la participación estudiantil. |
| 2.2 | ¿Qué habilidades considera que les faltan a los estudiantes para desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera efectiva? | A muchos estudiantes les faltan habilidades como la empatía, el manejo de la frustración, la comunicación asertiva y el trabajo colaborativo. | Señala la ausencia de habilidades clave que son necesarias para un desarrollo socioemocional efectivo y una convivencia saludable. |
| 2.3 | ¿Cómo influye el contexto familiar y social de los estudiantes en su capacidad para participar en actividades socioemocionales en el aula? | El contexto familiar y social influye directamente, ya que puede fortalecer o debilitar la autoestima y las capacidades emocionales del estudiante. | Resalta el impacto significativo del entorno familiar y social en la autoestima y capacidades emocionales de los estudiantes. |

| | | | |
|------------------------------------|---|--|--|
| 2.4 | ¿Cree que los docentes tienen suficiente preparación para enseñar habilidades socioemocionales a los estudiantes? ¿Por qué? | No todos los docentes están preparados, ya que la formación inicial muchas veces no incluye herramientas suficientes para abordar lo socioemocional. | Indica que la preparación docente es insuficiente para enseñar habilidades socioemocionales debido a limitaciones en la formación inicial. |
| 2.5 | ¿Qué obstáculos encuentra usted como docente al intentar implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | Son la falta de tiempo, materiales específicos, apoyo institucional y formación continua en el tema. | Enumera los obstáculos más comunes, señalando recursos insuficientes y falta de apoyo como dificultades para la implementación. |
| 3. Propuestas y Sugerencias | | | |
| 3.1 | ¿Qué acciones o iniciativas cree que se deberían implementar para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | Se deberían integrar programas de educación emocional, capacitar a los docentes y promover una cultura escolar empática e inclusiva. | Propone una estrategia integral que incluye formación docente y un ambiente escolar que fomente la empatía y la inclusión. |
| 3.2 | Desde su experiencia, ¿qué recursos o apoyo considera necesarios para enseñar la educación socioemocional de manera más efectiva en su aula? | Son necesarios recursos como guías didácticas, apoyo psicológico escolar, espacios seguros y acompañamiento profesional en el aula. | Identifica recursos específicos que pueden facilitar la enseñanza socioemocional, incluyendo apoyo técnico y espacios adecuados. |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 22.

Entrevista realizada a la psicóloga

| ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "EL VERGEL" | | | |
|--|--|---|---|
| CUESTIONARIO DE ENTREVISTA | | | |
| PSICÓLOGA | Psicól. Blanca Margarita Cepeda | | |
| 1. Experiencia y Conocimiento | | | |
| N | Pregunta | Respuesta | Análisis |
| 1.1 | ¿Cuál es su experiencia como docente en la educación básica media? | Satisfactorio el interactuar con cada estudiante desde la vocación al aprendizaje. | La entrevistada tiene una experiencia positiva en la interacción docente, enfocada en la vocación y aprendizaje. |
| 1.2 | ¿Qué conocimientos tiene sobre las habilidades socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes? | En las habilidades el autoconocimiento de controlar las emociones que conozcan los estudiantes. | Se reconoce la importancia del autoconocimiento y control emocional para el desempeño académico. |
| 2. Limitantes en la Participación | | | |
| 2.1 | Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes para participar en la educación socioemocional? | El temor al expresar por equivocarse y que genere burla en sus compañeros. | El miedo a la equivocación y la burla limitan la participación activa de los estudiantes en educación socioemocional. |
| 2.2 | ¿Qué habilidades considera que les faltan a los estudiantes para desarrollar sus habilidades | La empatía, asertividad, control de las emociones. | Los estudiantes requieren fortalecer la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional. |

| | | | |
|------------------------------------|---|--|--|
| | socioemocionales de manera efectiva? | | |
| 2.3 | ¿Cómo influye el contexto familiar y social de los estudiantes en su capacidad para participar en actividades socioemocionales en el aula? | Su estado emocional en que reacciona influye en su comportamiento. | El contexto familiar y social afecta la capacidad emocional y conductual de los estudiantes dentro del aula. |
| 2.4 | ¿Cree que los docentes tienen suficiente preparación para enseñar habilidades socioemocionales a los estudiantes? ¿Por qué? | Falta de capacitación para ser empático; cargas emocionales del pasado o presente dificultan la labor. | Existe una necesidad de formación docente para fortalecer la empatía y manejar cargas emocionales personales. |
| 2.5 | ¿Qué obstáculos encuentra como docente al intentar implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | Falta de interés en temas nuevos que generen compromiso personal, social y profesional. | La baja motivación y el desinterés por temas nuevos representan un desafío para la implementación efectiva. |
| 3. Propuestas y Sugerencias | | | |
| 3.1 | ¿Qué acciones o iniciativas se deberían implementar para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | Crear espacios de reflexión y fomentar la comunicación asertiva. | Se propone promover espacios reflexivos y mejorar la comunicación como estrategias claves para el desarrollo socioemocional. |

| | | | |
|-----|--|---|--|
| 3.2 | Desde su experiencia, ¿qué recursos o apoyo considera necesarios para enseñar la educación socioemocional de manera más efectiva en su aula? | Proyectar espacios de reflexión y adecuar espacios de meditación. | Se identifica la importancia de espacios físicos y temporales para la reflexión y meditación en el aula. |
|-----|--|---|--|

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis:

Las entrevistas aplicadas a la directora y a la psicóloga de la Escuela de Educación Básica “El Vergel” permiten identificar una perspectiva institucional coherente y reflexiva respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica media. Ambas autoridades reconocen el valor formativo de dichas competencias, asociándolas directamente con mejoras en el rendimiento académico, la autorregulación emocional, la convivencia escolar y el fortalecimiento del aprendizaje.

Desde su experiencia profesional, coinciden en señalar varias barreras que dificultan el desarrollo efectivo de estas habilidades. Entre ellas se destacan la falta de conciencia emocional, el miedo al error y a la burla de los compañeros, la escasa formación del personal docente y la influencia de contextos familiares desfavorables. Estos factores afectan la participación activa de los estudiantes en actividades socioemocionales, debilitan su autoestima, alteran su estabilidad emocional e interfieren en su disposición al aprendizaje colaborativo.

En cuanto al rol docente, ambas entrevistadas coinciden en que existe una carencia significativa de formación específica para abordar lo socioemocional en el aula. La directora

enfatisa la falta de herramientas en la formación inicial del profesorado, mientras que la psicóloga menciona que muchas veces los propios docentes enfrentan cargas emocionales no resueltas, lo cual dificulta aún más la implementación de estrategias pedagógicas en este ámbito.

Respecto a las propuestas, se destacan enfoques complementarios que apuntan a una transformación institucional sostenida. La directora propone integrar programas de educación emocional y fomentar una cultura escolar inclusiva, mientras que la psicóloga sugiere la creación de espacios de reflexión y meditación dentro del entorno escolar. En ambas perspectivas, se subraya la necesidad de contar con recursos específicos, como guías didácticas, apoyo psicológico, acompañamiento profesional y espacios adecuados que permitan una intervención educativa integral.

Este análisis conjunto pone en evidencia que, si bien existe una conciencia clara sobre la relevancia de las habilidades socioemocionales, persisten desafíos estructurales y formativos que deben ser atendidos para garantizar su desarrollo eficaz dentro del proceso educativo.

Entrevista a docentes

Tabla 23.

Entrevista realizada a docente de 5to grado

| ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "EL VERGEL" | | | |
|--|----------------------------------|------------------|-----------------|
| CUESTIONARIO DE ENTREVISTA | | | |
| DOCENTE 5TO | MSc. Karla Belen Morales Briones | | |
| 1. Experiencia y Conocimiento | | | |
| N | Pregunta | Respuesta | Análisis |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 1.1 | ¿Cuál es su experiencia como docente en la educación básica media? | Es la mejor experiencia ya que ayudamos a transformar vidas. | La docente muestra un compromiso y valoración positiva de su labor al enfatizar el impacto transformador en los estudiantes. |
| 1.2 | ¿Qué conocimientos tiene sobre las habilidades socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes? | Las habilidades socioemocionales son importantes en el rendimiento académico, influyendo positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. | Reconoce que el desarrollo socioemocional mejora el aprendizaje y rendimiento académico. |
| 2. Limitantes en la Participación | | | |
| 2.1 | Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes para participar en la educación socioemocional? | La falta de conocimiento de la educación socioemocional y el miedo al fracaso. | Señala como principales barreras la carencia de información y el temor a equivocarse o fracasar. |
| 2.2 | ¿Qué habilidades considera que les faltan a los estudiantes para desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera efectiva? | La comunicación afectiva y resolución de conflictos. | Identifica áreas clave como la comunicación y la resolución pacífica de problemas como deficientes. |
| 2.3 | ¿Cómo influye el contexto familiar y social de los estudiantes en su capacidad para participar en actividades | Esto influye tanto de manera positiva o negativa en el estudiante para expresar las emociones tanto en el hogar como en la escuela. | Reconoce que el entorno familiar y social impacta directamente en la expresión emocional del estudiante. |

| | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| | socioemocionales en el aula? | | |
| 2.4 | ¿Cree que los docentes tienen suficiente preparación para enseñar habilidades socioemocionales a los estudiantes? ¿Por qué? | No tenemos la suficiente preparación para enseñar al estudiante habilidades socioemocionales como un psicólogo. | Destaca la insuficiente preparación docente para abordar aspectos socioemocionales como profesionales especializados. |
| 2.5 | ¿Qué obstáculos encuentra usted como docente al intentar implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | Es la falta de tiempo y saber todo de recursos para planificar y ejecutar actividades que requieran una mayor dedicación. | Señala la falta de tiempo y conocimiento de recursos como barreras para la implementación efectiva. |
| 3. Propuestas y Sugerencias | | | |
| 3.1 | ¿Qué acciones o iniciativas cree que se deberían implementar para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | Fomentar un ambiente escolar seguro e inclusivo, capacitar a los docentes en inteligencia emocional. | Sugiere crear un entorno escolar positivo y fortalecer la capacitación docente en inteligencia emocional. |
| 3.2 | Desde su experiencia, ¿qué recursos o apoyo considera necesarios para enseñar la educación socioemocional de manera más efectiva en su aula? | Recursos como materiales didácticos adaptados, sesiones de capacitación docente. | Considera fundamental proveer materiales adecuados y formación continua para docentes. |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 24.

Entrevista realizada a docente de 6to grado

| ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "EL VERGEL" | | | |
|--|--|---|---|
| CUESTIONARIO DE ENTREVISTA | | | |
| DOCENTE 6TO | | Lcdo. Oscar Marcelo Sarabia Alcívar | |
| 1. Experiencia y Conocimiento | | | |
| N | Pregunta | Respuesta | Análisis |
| 1.1 | ¿Cuál es su experiencia como docente en la educación básica media? | Muy buena ya que día a día uno con ellos adquiere también experiencia. | El docente destaca una experiencia positiva y creciente en su labor educativa con los estudiantes. |
| 1.2 | ¿Qué conocimientos tiene sobre las habilidades socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes? | Fortalece el desarrollo de conocimientos y aprendizaje. | Reconoce que las habilidades socioemocionales contribuyen directamente al aprendizaje y desarrollo académico. |
| 2. Limitantes en la Participación | | | |
| 2.1 | Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes para participar en la educación socioemocional? | El apoyo mutuo en casa es la primordial para el rendimiento académico del estudiante. | Señala que el apoyo familiar es fundamental para el éxito en la educación socioemocional del alumno. |
| 2.2 | ¿Qué habilidades considera que les faltan a los estudiantes para desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera efectiva? | La falta de atención y comprensión del estudiante. | Identifica déficit en atención y comprensión como limitantes para el desarrollo socioemocional. |

| | | | |
|------------------------------------|---|---|---|
| 2.3 | ¿Cómo influye el contexto familiar y social de los estudiantes en su capacidad para participar en actividades socioemocionales en el aula? | No existe apoyo ni control en casa del estudiante. | Destaca la ausencia de apoyo familiar y control como factores que afectan negativamente la participación. |
| 2.4 | ¿Cree que los docentes tienen suficiente preparación para enseñar habilidades socioemocionales a los estudiantes? ¿Por qué? | Los docentes debemos prepararnos y actualizarnos día a día para llegar al estudiante. | Reconoce la necesidad de formación continua docente para abordar efectivamente lo socioemocional. |
| 2.5 | ¿Qué obstáculos encuentra usted como docente al intentar implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | Falta de recursos, infraestructura en la escuela. | Señala carencias materiales e infraestructurales como principales obstáculos para la implementación. |
| 3. Propuestas y Sugerencias | | | |
| 3.1 | ¿Qué acciones o iniciativas cree que se deberían implementar para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | Motivarlos y encaminarlos a lo que ellos en un futuro quieren ser o lograr. | Recomienda motivar y orientar a los estudiantes hacia sus metas futuras como estrategia socioemocional. |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| 3.2 | Desde su experiencia, ¿qué recursos o apoyo considera necesarios para enseñar la educación socioemocional de manera más efectiva en su aula? | Contar con más material didáctico, también proyectores y que sean las clases participativas. | Señala la necesidad de recursos didácticos y tecnología para fomentar una educación socioemocional activa. |
|-----|--|--|--|

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 25.

Entrevista realizada a docente de 7mo grado

| ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA "EL VERGEL" | | | |
|--|--|--|---|
| CUESTIONARIO DE ENTREVISTA | | | |
| DOCENTE 7MO | Lcda. Gladys del Carmen Santin Zambrano | | |
| 1. Experiencia y Conocimiento | | | |
| N | Pregunta | Respuesta | Análisis |
| 1.1 | ¿Cuál es su experiencia como docente en la educación básica media? | Es una experiencia gratificante que se requiere de habilidades. | La docente valora la experiencia docente como enriquecedora y exige competencias específicas. |
| 1.2 | ¿Qué conocimientos tiene sobre las habilidades socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes? | La habilidad socioemocional es esencial para el desarrollo y tiene un impacto significativo en el rendimiento académico. | Reconoce la importancia crucial de las habilidades socioemocionales en el desempeño académico de los estudiantes. |
| 2. Limitantes en la Participación | | | |
| 2.1 | Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes para | Recursos limitados y falta de algunos elementos necesarios. | Identifica limitaciones en recursos como una barrera principal para la participación socioemocional. |

| | | | |
|------------------------------------|---|--|--|
| | participar en la educación socioemocional? | | |
| 2.2 | ¿Qué habilidades considera que les faltan a los estudiantes para desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera efectiva? | El autoconocimiento y la empatía. | Señala la necesidad de fortalecer el autoconocimiento y la empatía en los estudiantes. |
| 2.3 | ¿Cómo influye el contexto familiar y social de los estudiantes en su capacidad para participar en actividades socioemocionales en el aula? | Los modelos de comportamiento y el apoyo emocional. | Resalta que los modelos que reciben y el apoyo emocional influyen directamente en la participación del estudiante. |
| 2.4 | ¿Cree que los docentes tienen suficiente preparación para enseñar habilidades socioemocionales a los estudiantes? ¿Por qué? | Sí, porque se están capacitando constantemente. | Indica que la formación docente continúa es fundamental para impartir habilidades socioemocionales. |
| 2.5 | ¿Qué obstáculos encuentra usted como docente al intentar implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | La resistencia de los estudiantes es un obstáculo identificado. | Señala la resistencia estudiantil como una dificultad para la implementación efectiva. |
| 3. Propuestas y Sugerencias | | | |
| 3.1 | ¿Qué acciones o iniciativas cree que se deberían implementar | Promover el trabajo en equipo y la empatía a través de dinámicas | Recomienda dinámicas grupales y espacios de diálogo |

| | | | |
|-----|--|---|---|
| | para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | grupales, y ofrecer espacios de diálogo. | para fomentar la empatía y la colaboración. |
| 3.2 | Desde su experiencia, ¿qué recursos o apoyo considera necesarios para enseñar la educación socioemocional de manera más efectiva en su aula? | Acompañamiento de orientadores escolares, tiempo asignado dentro del horario académico y apoyo institucional. | Considera esencial el apoyo institucional y la asignación de tiempo para la educación socioemocional. |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Análisis:

Las entrevistas aplicadas a los docentes de 5to, 6to y 7mo grado en la Escuela de Educación Básica "El Vergel" permiten identificar una valoración positiva sobre el papel que cumplen las habilidades socioemocionales en el contexto escolar. Se reconoce que estas competencias favorecen el aprendizaje, la convivencia y el desempeño académico de los estudiantes, al contribuir con el desarrollo de capacidades como la autorregulación, el trabajo colaborativo y la comunicación afectiva.

Respecto a las limitaciones observadas, se advierte que los estudiantes enfrentan barreras como el desconocimiento sobre la educación socioemocional, el temor al fracaso, la falta de apoyo familiar y la carencia de habilidades para resolver conflictos. Estas condiciones dificultan la participación activa en las actividades del aula, afectando tanto su desarrollo personal como su integración social. Los docentes coinciden en que el contexto

familiar y social tiene una influencia determinante, ya que puede reforzar o debilitar la autoestima, el comportamiento y la capacidad de expresión emocional del estudiante.

En relación con la preparación docente, algunos entrevistados consideran que aún existen limitaciones en su formación inicial, lo cual impide una intervención adecuada frente a las necesidades socioemocionales del alumnado. Otros destacan la importancia de la actualización continua, aunque reconocen que el tiempo disponible, la falta de recursos y la infraestructura inadecuada limitan la ejecución de estrategias efectivas. La diversidad de intereses y actitudes del estudiantado también es señalada como un desafío adicional.

Entre las sugerencias propuestas, se destaca la creación de programas específicos de formación socioemocional, el diseño de espacios reflexivos dentro del horario académico, el uso de materiales didácticos adecuados y el acompañamiento de profesionales especializados. Asimismo, se plantea la necesidad de fomentar un ambiente escolar participativo, con dinámicas grupales orientadas a fortalecer la empatía, la cooperación y la motivación hacia metas personales.

El análisis evidencia una actitud favorable por parte del profesorado hacia la integración de las habilidades socioemocionales en el aula. No obstante, resulta esencial fortalecer la capacitación, proveer recursos y establecer condiciones institucionales que permitan una implementación coherente y sostenida en beneficio del desarrollo integral del estudiante.

Discusión:

Los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a los estudiantes de básica media de la Escuela “El Vergel” revelan que existe un desarrollo incipiente de las habilidades socioemocionales, especialmente en áreas como la autorregulación emocional, la empatía y la resolución de conflictos. Por ejemplo, el 43% de los estudiantes expresó que casi nunca utiliza estrategias para calmarse, y el 45% indicó que tampoco logra controlar sus emociones al sentirse frustrado. Esta tendencia coincide con lo planteado por Medina Alcívar et al. (2024), quienes afirman que las habilidades socioemocionales tienen un impacto directo en la autorregulación emocional y en la adaptación al entorno escolar.

En cuanto al autoconocimiento, aunque un 73% manifestó que algunas veces reconoce cuándo está triste o molesto, solo el 7% afirmó hacerlo siempre. Estos datos reflejan una limitada conciencia emocional, lo cual, según Goleman (citado por Machado Pérez, 2022), puede afectar la capacidad del estudiante para afrontar los desafíos del aprendizaje. La capacidad de explicar cómo se sienten también es reducida, con apenas un 22% que puede expresarlo siempre, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la comunicación emocional en el aula.

Respecto a la empatía, se identificó que un 35% de estudiantes casi nunca logra ponerse en el lugar de sus compañeros, mientras que solo un 26% lo hace siempre. Esta situación guarda relación con lo expresado por Palacio & Gutiérrez (2023), quienes destacan la empatía como una competencia esencial para la convivencia escolar y la prevención de conflictos. Además, solo un 26% de estudiantes ayuda a calmar discusiones entre compañeros y un 40% indicó que casi nunca puede resolver problemas sin recurrir a peleas, lo que refleja

un déficit en habilidades de resolución pacífica, tal como lo advierten San Martín & Tapia (2023) al referirse a la ausencia de estrategias emocionales en los espacios escolares.

Las entrevistas realizadas a la directora y a la psicóloga institucional confirmaron esta realidad. Ambas reconocieron que la falta de empatía, la escasa autorregulación y la ausencia de habilidades comunicativas efectivas dificultan el aprendizaje y el ambiente escolar. También señalaron barreras como la falta de preparación docente, el miedo a la burla por parte de los compañeros, y la influencia de contextos familiares disfuncionales. Estas observaciones coinciden con lo señalado por Cisneros et al. (2024), quienes sostienen que el entorno familiar impacta en la estabilidad emocional del estudiante y, por ende, en su participación activa en el aula.

Asimismo, los docentes entrevistados expresaron que, a pesar de entender la importancia de la educación emocional, no cuentan con formación especializada ni tiempo suficiente para aplicar estrategias efectivas. Esta preocupación refleja lo planteado por Ordoñez (2022), quien subraya que los docentes deben desarrollar competencias socioemocionales como la autoconciencia y la regulación para poder modelar estas habilidades en sus estudiantes. En este mismo sentido, Morales (2020) destaca que la orientación educativa debe adaptarse a las realidades comunitarias y promover relaciones cooperativas en el aula.

Desde una perspectiva teórica, la situación observada en los estudiantes puede explicarse a partir del modelo de inteligencia emocional de Goleman, que considera esenciales las competencias intrapersonales e interpersonales para un aprendizaje significativo. También se relaciona con la teoría del aprendizaje social de Bandura (citado

por Villagómez et al., 2023), donde el comportamiento emocional se construye por observación de modelos; si el docente carece de preparación o enfrenta cargas emocionales personales, será difícil que actúe como guía efectivo.

Por otro lado, la teoría psicosocial de Erikson (citado por Corradi, 2024) permite comprender cómo la falta de autorregulación y reconocimiento social puede generar sentimientos de inferioridad y desmotivación en esta etapa. Esto también se relaciona con lo dicho por Cabanillas et al. (2021) al destacar que los estudiantes de básica media requieren una atención integral que equilibre el desarrollo académico y emocional.

A pesar de estas limitaciones, hubo indicadores positivos. Un 49% de los estudiantes afirmó que siempre disfruta trabajar en equipo, y un 29% ayuda siempre a sus compañeros, lo cual demuestra que existe una base sobre la cual se pueden implementar estrategias orientadoras. De acuerdo con Calderón et al. (2023), las metodologías participativas pueden fortalecer estos aspectos al promover el aprendizaje cooperativo, la autorreflexión y la empatía desde una perspectiva práctica.

En definitiva, tanto las percepciones institucionales como los resultados cuantitativos reflejan la urgencia de establecer estrategias de orientación educativa sostenibles y contextualizadas. Estas deben diseñarse como parte integral del currículo escolar, tal como proponen Anchundia & Vega (2024), quienes afirman que el desarrollo socioemocional debe abordarse mediante intervenciones estructuradas, respaldadas institucionalmente y con el compromiso del cuerpo docente. Este enfoque, además, coincide con lo señalado por Pastor (2021) al proponer una educación que contemple la dimensión emocional como parte fundamental del aprendizaje integral.

4.2 ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PROPUESTA

Con base en los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo, se plantea una propuesta de intervención psicopedagógica centrada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, sustentada en el modelo humanista de Carl Rogers y los principios de la inteligencia emocional propuestos por Daniel Goleman. Esta estrategia considera el acompañamiento del orientador educativo como mediador clave en la construcción de competencias emocionales a través de experiencias formativas significativas.

La propuesta se estructura en cinco talleres diseñados de forma progresiva, con una metodología activa, participativa y adaptada al contexto escolar. A continuación, se presenta la descripción técnica de los talleres:

Tabla 26.

Estrategia de orientación educativa

| Taller | Objetivo específico | Actividad central | Técnica | Recursos | Tiempo | Evaluación |
|--|--|--------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|---------------|------------------------------------|
| Taller 1: Autoconocimiento | Identificar emociones, cualidades y fortalezas personales. | Dinámica "Mi escudo personal" | Reflexión guiada y expresión gráfica | Cartulina, marcadores, hojas | 40 minutos | Lista de cotejo de participación |
| Taller 2: Autorregulación emocional | Desarrollar habilidad para controlar impulsos y emociones | Técnica del semáforo emocional | Modelado y autoobservación | Semáforo, tarjetas de emociones | 40 minutos | Escala de autoevaluación emocional |

| | | | | | | |
|--|--|---|----------------------------------|-----------------------------|------------|--------------------------------------|
| Taller 3: Empatía | Fomentar la capacidad de ponerse en el lugar del otro. | Juego de roles con situaciones cotidianas | Role playing y diálogo reflexivo | Carteles, tarjetas de roles | 45 minutos | Rúbrica de desempeño en roles |
| Taller 4: Habilidades sociales | Fortalecer la comunicación, el respeto y el trabajo en equipo. | Dinámica de colaboración en grupo | Trabajo colaborativo y debate | Cartulina, pizarra, fichas | 45 minutos | Observación estructurada |
| Taller 5: Toma de decisiones responsables | Estimular la toma de decisiones éticas y reflexivas. | Análisis de casos y lluvia de ideas | Toma de decisiones guiada | Casos impresos, rotafolios | 50 minutos | Cuestionario de reflexión individual |

Nota. Elaboración Lic. Mercedes Terán Uriarte

Esta propuesta busca consolidar una cultura escolar que favorezca el desarrollo emocional, la convivencia armónica y el bienestar de los estudiantes. La intervención se acompañará de un seguimiento formativo continuo y de espacios de retroalimentación con los docentes involucrados para garantizar la sostenibilidad de la estrategia en el tiempo.

Tabla 27.

Taller 1

| Taller | Objetivo | Técnica | Recursos | Duración | Evaluación |
|-------------------------------|--|--------------------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------------------|
| Taller 1: Autoconocimiento | Identificar emociones, cualidades y fortalezas personales. | Reflexión guiada y expresión gráfica | Cartulina, marcadores, hojas | 40 minutos | Lista de cotejo de participación |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 28.*Taller 2*

| Taller | Objetivo | Técnica | Recursos | Duración | Evaluación |
|--|---|----------------------------|---------------------------------|-----------------|------------------------------------|
| Taller 2: Autorregulación emocional | Desarrollar habilidades para controlar impulsos y emociones | Modelado y autoobservación | Semáforo, tarjetas de emociones | 40 minutos | Escala de autoevaluación emocional |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 29.*Taller 3*

| Taller | Objetivo | Técnica | Recursos | Duración | Evaluación |
|----------------------|--|----------------------------------|-----------------------------|-----------------|-------------------------------|
| Taller 3: Empatía | Fomentar la capacidad de ponerse en el lugar del otro. | Role playing y diálogo reflexivo | Carteles, tarjetas de roles | 45 minutos | Rúbrica de desempeño en roles |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 30.*Taller 4*

| Taller | Objetivo | Técnica | Recursos | Duración | Evaluación |
|-----------------------------------|--|-------------------------------|-----------------------------|-----------------|--------------------------|
| Taller 4: Habilidades sociales | Fortalecer la comunicación, el respeto y el trabajo en equipo. | Trabajo colaborativo y debate | Cartulinas, pizarra, fichas | 45 minutos | Observación estructurada |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 31.*Taller 5*

| Taller | Objetivo | Técnica | Recursos | Duración | Evaluación |
|---|--|---------------------------|----------------------------|-----------------|--------------------------------------|
| Taller 5: Toma de decisiones responsables | Estimular la toma de decisiones éticas y reflexivas. | Toma de decisiones guiada | Casos impresos, rotafolios | 50 minutos | Cuestionario de reflexión individual |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 32.*Recursos materiales de la propuesta*

| Recurso material | Cantidad | Costo unitario (USD) | Costo total (USD) |
|--------------------------|-----------------|-----------------------------|--------------------------|
| Cartulinas | 20 unidades | 0,25 | 5,00 |
| Marcadores | 10 unidades | 0,60 | 6,00 |
| Hojas bond | 1 resma | 3,50 | 3,50 |
| Tarjetas de emociones | 3 juegos | 5,00 | 15,00 |
| Semáforos de cartulina | 3 unidades | 1,50 | 4,50 |
| Fichas, rúbricas y casos | 50 páginas | 0,10 | 5,00 |
| Rotafolios | 2 unidades | 8,00 | 16,00 |
| Total | | | 55.00 |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 33.*Recursos tecnológicos de la propuesta*

| Recurso tecnológico | Cantidad |
|----------------------------|-----------------|
| Laptop institucional | 1 |
| Proyector (opcional) | 1 |
| Impresora | 1 |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Tabla 34.*Presupuesto para implementación de estrategias*

| Concepto | Descripción | Cantidad estimada | Costo unitario (USD) | Costo total (USD) |
|--------------------|---|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Material didáctico | Cartulinas, hojas, marcadores, lápices de colores | 5 paquetes | 3,00 | 15,00 |
| Recursos visuales | Semáforos de cartulina, tarjetas de emociones | 3 juegos | 5,00 | 15,00 |
| Impresiones | Casos, fichas y rúbricas | 50 páginas | 0,10 | 5,00 |
| Rotafolios | Para actividades de reflexión grupal | 2 unidades | 8,00 | 16,00 |
| Reconocimientos | Diplomas o certificados de participación | 30 unidades | 0,50 | 15,00 |
| Refrigerios | Para participantes y facilitadores (x taller) | 5 sesiones | 10,00 | 50,00 |
| Total | | | | 116,00 |

Nota. Elaboración: Lic. Mercedes Terán Uriarte

El presupuesto referencial presentado contempla los insumos esenciales para el desarrollo efectivo de los talleres orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media. Se ha considerado una cantidad moderada de materiales, adecuada a un grupo escolar promedio. Este presupuesto es flexible y puede ajustarse según el número de participantes, los recursos disponibles en la institución y las condiciones logísticas. Además de cubrir materiales físicos, se incluye una partida para refrigerios que promueve un ambiente participativo y agradable durante la implementación. Invertir en estos recursos favorece el éxito de la intervención pedagógica planteada.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

“La mente es como un paracaídas, solo
funciona si se abre.”

Albert Einstein

5 CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios reflejan que una proporción considerable de estudiantes tiene dificultades para identificar, expresar y regular sus emociones. El 42% indicó que reconoce sus emociones con frecuencia, mientras que un 38% manifestó problemas para controlar la frustración. Solo el 40% señaló que logra ponerse en el lugar del otro. Estos porcentajes muestran una debilidad en competencias emocionales básicas. Las entrevistas a docentes y autoridades refuerzan esta visión, señalando carencias en la resolución pacífica de conflictos y en la expresión emocional adecuada, lo que repercute directamente en el clima escolar. Estas evidencias confirman la necesidad de implementar acciones educativas dirigidas al fortalecimiento socioemocional desde la práctica docente.

La investigación se sustentó en el enfoque humanista de Carl Rogers, el cual prioriza el respeto, la empatía y la comprensión integral del estudiante como base para su desarrollo emocional. Este modelo permitió estructurar estrategias centradas en la persona, que promueven la autorreflexión y el crecimiento interior en un entorno seguro. Además, se incorporaron fundamentos de la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, que destaca competencias clave como el autocontrol, la empatía y la conciencia social, y de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, que resalta la influencia de la observación y la interacción en el aprendizaje emocional. Estas teorías brindan un sustento conceptual robusto para orientar intervenciones educativas con impacto en el desarrollo socioemocional.

Las estrategias diseñadas parten del análisis contextual y se alinean con las necesidades detectadas en los estudiantes. Cada propuesta busca fomentar habilidades como la regulación emocional, la empatía, la toma de decisiones responsables y la comunicación

efectiva. La estructura de los talleres permite que los docentes actúen como facilitadores del desarrollo socioemocional, promoviendo espacios de reflexión y participación activa. Estas estrategias representan una alternativa pedagógica pertinente para mejorar la convivencia escolar y favorecer el equilibrio emocional de los estudiantes dentro del proceso formativo.

5.2 RECOMENDACIONES

Establecer un sistema institucional de detección socioemocional que incluya espacios semanales dentro del horario académico para trabajar con las emociones de los estudiantes mediante dinámicas grupales, autoevaluaciones y actividades reflexivas. Estos espacios deben permitir identificar indicadores emocionales clave como baja empatía, dificultad en la autorregulación o poca capacidad de resolución pacífica de conflictos. La información recogida debe ser registrada y analizada por el personal docente y directivo para generar acciones pedagógicas específicas orientadas a mejorar el clima emocional del aula.

Diseñar planes de orientación educativa fundamentados en el enfoque humanista de Carl Rogers, complementados con los aportes de la inteligencia emocional de Goleman y el aprendizaje social de Bandura. Estos planes deben contemplar prácticas estructuradas como tutorías socioemocionales, círculos de diálogo y talleres guiados que promuevan el respeto mutuo, la reflexión personal y la interacción empática. Además, resulta clave que dichos planes estén adaptados al nivel de básica media, considerando las necesidades psicológicas, afectivas y sociales propias de esta etapa formativa.

Implementar las estrategias socioemocionales propuestas de manera continua dentro del plan institucional anual, integrándolas a través de módulos temáticos distribuidos durante el ciclo escolar. Cada taller debe ser aplicado con seguimiento docente, uso de instrumentos de evaluación específicos y retroalimentación sistemática. Asegurar que los recursos materiales y humanos estén disponibles para facilitar la ejecución, y asignar responsables dentro del equipo docente que velen por su aplicación coherente. Esta implementación

permitirá consolidar un proceso educativo que integre el desarrollo emocional como parte esencial del aprendizaje escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A., & Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IICE*, 51. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Alzina, R. B., & Rebolledo, C. C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/RIIEEB.2021.1.1.4>
- Amsari, D., Wahyuni, E., & Fadhilaturrahmi, F. (2024). The Social Learning Theory Albert Bandura for Elementary School Students. *Jurnal Basicedu*, 8(2), 1654–1662. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i2.7247>
- Anchundia Macías, G., & Vega Intriago, J. (2024). Evidencia de estrategias de desarrollo de habilidades socioemocionales y su impacto en el aprendizaje y el ajuste escolar. *Revista Innova Educación*, 6(3), 61–79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.004>
- Askia Castillo, B. L. (2024). Educación Socioemocional en la enseñanza primaria: un análisis práctico de la experiencia. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 15(29), 757. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2141>
- Barragán Melendres, C. C., Ponce Costales, M. E., Cardona Salazar, A. V., García Sánchez, M. C., & Posso Pacheco, E. E. (2024). Desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto educativo: Estrategias para el bienestar integral. *MENTOR Revista de*

Investigación Educativa y Deportiva, 3(9), 797–810.

<https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8733>

Barreto Zúñiga, W. W., Arévalo Paguay, J. F., Ulloa Valdivieso, J. H., Zavala Escobar, C. B., Andrade López, N. A., & Paguay Paguay, M. N. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4126-4138–4126 – 4138. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2913>

Batista Aracena, S. M. (2024). El docente frente al desarrollo de competencias socioafectivas de los estudiantes del Nivel Secundario. *Congreso Internacional Ideice*, 14, 286–293. <https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp286-293>

Bedoya, R. I. L., Unapanta, E. N. T., Sosa, N. C. T., & Iza, C. A. (2024). Factores Socioemocionales y su Influencia en el Rendimiento Escolar y Comportamiento en el Aula. *Reincisol.*, 3(6), 4457–4470. [https://doi.org/10.59282/REINCISOL.V3\(6\)4457-4470](https://doi.org/10.59282/REINCISOL.V3(6)4457-4470)

Benítez Moreno, F. J., Rodríguez Hidalgo, A. J., & Herrera-López, M. (2023). Propiedades Psicométricas del Cuestionario Habilidades Socio-emocionales para la Mediación Escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 21(61), 693–722. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i61.8499>

- Benítez, O. (2023). Inteligencia emocional: Un desafío para la educación en el marco de una formación integral. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, 46, 113–130. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi46.2071>
- Bouzas, P. G. (2023). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 3. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2432>
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Pérez, R., Palacios Alva, C. Y., & Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades Socioemocionales en las Instituciones Educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Cabrera Salas, T. D., & Palomino Condo, L. M. (2023). Estrategias socioafectivas en la educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(27), 127–142. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.502>
- Cafiel Cuello, Y., & Martínez Trujillo, N. E. (2024). La pirámide de Maslow y el proceso educativo contemporáneo: revisión literaria. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, ISSN-e 2590-7476, Vol. 8, Nº. 14, 2024 (Ejemplar Dedicado a: Enero-Junio), Págs. 15-29, 8(14), 15–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9876712&info=resumen&idioma=SPA>
- Calderón Sánchez, E. R., Urvina Quito, L. P., Plaza Sandoval, V. G., Narváez Narváez, M. D., & Cepeda Saldivia, E. A. (2023). Estrategias Pedagógicas en el aula y su Influencia

- en el desarrollo socioemocional de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 5488–5504. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5734
- Canettieri, M. K., Parahyba, J. de C. B., & Santos, S. V. (2021). Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. *Educ. Form.*, 6(2), e4406. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4406>
- Cárdenas-Loor, A., Genovezzy-Velásquez, P., Napa-Arévalo, L., & Arévalo Briones, K. P. (2021). Habilidades sociales y comportamiento en niños en una Unidad de Educación Básica del cantón Buena Fe, provincia de Los Ríos, Ecuador. *Ciencias Sociales y Económicas*, 5(2), 71–83. <https://doi.org/10.18779/csye.v5i2.484>
- Cardona Hernández, M., Osorio Doria, L., Pérez Avilez, M., & Redondo Mendoza, C. (2021). Orientación escolar en Latinoamérica: una revisión sistemática. *SUMMA. Revista Disciplinaria En Ciencias Económicas y Sociales*, 3(1), 1–20. <https://doi.org/10.47666/summa.3.1.11>
- Carneiro, M. D. L., & Lopes, C. A. N. (2020). Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula / Development of Socioemotional Skills in the Classroom. *ID on Line REVISTA DE PSICOLOGIA*, 14(53), 1–14. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2775>
- Cayambe Gordillo, J. M., Sánchez Herrera, M. L., Núñez Núñez, I. M., Silva Veloz, I. M., & Sánchez Herrera, E. F. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42234. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)234](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234)

- Cisneros-Malaver, S. O., Hernandez-Unda, S. M., & Veloz-Ponce, E. J. (2024). Igualdad y no discriminación en la convivencia escolar en Ecuador. *IUSTITIA SOCIALIS*, 9(1), 646–655. <https://doi.org/10.35381/racji.v9i1.3663>
- Código de la Niñez y Adolescencia. (n.d.). *Código de la Niñez y Adolescencia*. Retrieved January 21, 2025, from https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-09/Documento_C%C3%B3digo-Ni%C3%B1ez-Adolescencia.pdf
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. In *Registro Oficial*. https://defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Cordeiro, J. G., Cardoso Campos, A., Neves Ribeiro Costa, H., & Rodrigues Duarte Oliveira, A. L. (2024). O ensino de habilidades socioemocionais: seu papel no sucesso escolar. *Revista Visão: Gestão Organizacional*, 13(1), e3500–e3500. <https://doi.org/10.33362/visao.v13i1.3500>
- Corradi, R. B. (2024). Psychoanalytic Contributions to Psychodynamic Psychiatry and Psychotherapy: Erik Erikson’s Psychosocial Developmental Theory. *Psychodynamic Psychiatry*, 52(1), 18–24. <https://doi.org/10.1521/PDPS.2024.52.1.18;PAGE:STRING:ARTICLE/CHAPTER>
- Darós, W. R. (2023). Aprendizaje y educación en el contexto del humanismo. *Revista Española de Pedagogía*, 49(189), 4. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1966>

- Espeleta Maradei, M. (2023). *Apuntes sobre conceptos básicos de psicoanálisis*.
<https://doi.org/10.16925/genc.65>
- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–22.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Feijoo Rojas, K., Beltrán Moreno, M., Ley Leyva, N., Gaibor Zambrano, W., & Gortaire Díaz, D. (2023). Prácticas educativas efectivas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, conductuales y comportamentales en un estudiante de nivel primario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 14059–14078.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4673
- Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31–46. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.5>
- Fernández Calisto, C., Tripailaf Sanzana, C., & Arias Ortega, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 21(47), 272–286. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2021). Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.738501/BIBTEX>

- Figueroa Nava, L. C., & Serrano Barquín, C. (2023). HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DESDE EL PROGRAMA: *Revista de Psicología de La Universidad Autónoma Del Estado de México*, 12(34), 145. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v12i34.22517>
- Gallardo Peñaherrera, K. P. (2023). Impacto de la educación socioemocional en el desarrollo infantil. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 2(2), 37-46–37 – 46. <https://doi.org/10.70577/reg.v2i2.38>
- Gallegos, M., Ferrari, I. F., & Freud, S. (2020). El psicoanálisis en América Latina: homenajes a Sigmund Freud. *Revista de Psicología*, 29(1), 1–8. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2020.58169>
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1–23. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983>
- Jiménez Jiménez, Ma. C. (2024). Tratamiento de Habilidades Socioemocionales en alumnos de educación primaria en México durante la pospandemia. *Scientific Journal T&E*, 1(1), 9–33. <https://doi.org/10.48204/3072-9653.5667>
- Lagos San Martín, N. G., & López-López, V. (2020). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 578–587. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>

- Ley Orgánica De Educación Intercultural. (n.d.). *Ley Orgánica De Educación Intercultural*. Retrieved January 21, 2025, from https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOE_I_codificado.pdf
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227–260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Liz Jajari Arango Meriño. (2023). Habilidades socioemocionales y su incidencia en los procesos escolares. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, 45, 273–285. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi45.1902>
- Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, 4(6), 35–47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>
- Madero Gómez, S. (2022). Percepción de la jerarquía de necesidades de Maslow y su relación con los factores de atracción y retención del talento humano. *Contaduría y Administración*, 68(1), 377. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2023.3416>
- Manik, S., Sembiring, M., Padang, I., & Manurung, L. (2022). Theory of Bandura's Social Learning in The Process Of Teaching at SMA Methodist Berastagi Kabupaten Karo. *Jurnal Visi Pengabdian Kepada Masyarakat*, 3(2), 85–96. <https://doi.org/10.51622/pengabdian.v3i2.729>

- Martín, N. G. L. S., & López-López, V. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 578–587. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V45I1.41464>
- Mayer, R. E. (2024). The Past, Present, and Future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/S10648-023-09842-1/TABLES/6>
- Medina Alcívar, J. M., Guerra Zambrano, J. G., & Benitez Quinatoa, J. A. (2024). El Papel de la Educación Emocional y el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en el Currículo de la Educación Secundaria en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6743–6758. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11090
- Molina-Isaza, L. E., & Nova-Herrera, A. J. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15–32. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>
- Molina-Isaza, L., & Nova-Herrera, A. J. (2023). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), 15–32. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>
- Montero Chicoma, M. del P., & Florentino Santisteban, B. (2023). Programas de intervención para el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes de educación escolar: Una revisión narrativa. *Revista Psicológica Herediana*, 15(2), 61–76. <https://doi.org/10.20453/rph.v15i2.4413>

- Morales Carrero, J. A. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27984>
- Morales-Carrero, J. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador del escenario educativo y social. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 184–198. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2903>
- Ocampo Murillo, J. S. (2021). ¿Qué podemos aprender los científicos sociales de Freud y sus herederos? Una aproximación al psicoanálisis como herramienta para las ciencias sociales. *Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política*, 5(2), 79–99. <https://doi.org/10.22517/25392662.24895>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358–366. <https://doi.org/10.1016/J.RMCLC.2022.06.002>
- ONU. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ordoñez Rodríguez, V. Y. (2022). EL DOCENTE Y SU PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN SU LABOR. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35(35), 80–101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>
- Ortega Tello, C. J., Arcos Sandoval, I. M., Torres Carrillo, M. N., Alarcón Arias, M. R., & Murillo Albornoz, M. (2023). Estrategias Pedagógicas para la Adecuada Gestión de la

- Inteligencia Emocional en Estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa Jorge Álvarez / Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 1404-1418–1404–1418. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1402>
- Palacio Chavarriaga, C., & Gutiérrez Avendaño, J. (2023). empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 16(1), 189–211. <https://doi.org/10.15332/25005421.7754>
- Palacios Ibarra, Y. S., & Ramírez Chávez, M. A. (2024). Desarrollo de Competencias Socio-Emocionales: El Camino hacia una Educación Integral. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 194–210. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.208>
- Palma Luengo, M., Lagos San Martín, N., & López-López, V. (2021). Diseño de un programa de educación socioemocional para docentes de educación básica. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 129–134. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2164>
- Pastor-Porras, E. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa.* <https://doi.org/10.30827/Digibug.70982>
- Perazzo Logioia, D. C., Jiménez González, L. L., & Heras, J. (2021). Estrategias socio-pedagógicas para la educación virtual en el marco de la pandemia del COVID-19 en el Ecuador. *Revista Publicando*, 8(29), 35–44. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2179>


- Pinedo Paz, M. A., Rojas Espinoza, B. I., Salas Flores, L. O. I., & Carpio Mendoza, J. (2024). Las habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 8(35), 2636–2645. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.893>
- Ponce, J. (2022). Principales planos teóricos de la psicología evolutiva y del desarrollo aplicados a la práctica docente entorno a la pedagogía contemporánea en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3505–3520. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2105
- Quimi Varas, M. A., Zambrano Alcivar, L. R., Saltos Alcívar, E. E., & Rodríguez Ruiz, M. F. (2023). Inclusión educativa y diversidad: desarrollo de habilidades sociales y emocionales en estudiantes de educación básica. *Conocimiento Global*, 8(2), 68–81. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v8i2.322>
- Rivas Sequera, Y. Y. (2021). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media. *Revista Boliviana de Educación*, 2(3), 80–92. <https://doi.org/10.33996/rebe.v2i3.268>
- Roco-Videla, Á., Flores, S. V., Olguín-Barraza, M., & Maureira-Carsalade, N. (2023). Cronbach's alpha and its confidence interval. *Nutrición Hospitalaria*, 41(1), 270–271. <https://doi.org/10.20960/nh.04961>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, 57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)

- Rojas Carrasco, O. A., Vivas, A. D., Mota Suárez, K. T., & Quiñonez Fuentes, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophía*, 2020(28), 237–262. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill Interamericana de España S.L. <https://www.amazon.com/METODOLOGIA-INVESTIGACION-ROBERTO-HERNANDEZ-SAMPIERI/dp/1456223968>
- San Martín Ureña, R. C., & Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398–1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285
- Santana Sardi, G. A. (2021). Analysis of the vocational orientation in the educational units of Ecuador. *Sociology International Journal*, 6(1), 25–28. <https://doi.org/10.15406/sij.2022.06.00259>
- Solis Mendoza, J. J. (2021). Desarrollo de las capacidades socioafectivas y su relación con el comportamiento pro ambiental de los niños de la institución educativa inicial N°068 del distrito El Agustino. *IGOBERNANZA*, 4(13), 186–205. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.105>
- Soto-Romero, O., Venegas-Linares, D., & Medina-Hemández, E. (2023). Incidencia de Factores Socioemocionales en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Secundaria. *Educación y Humanismo*, 25(44), 121–145. <https://doi.org/10.17081/EDUHUM.25.44.5344>

- Vaquier, L. M. V., Pérez, V. M.-O., & González, M. L. G. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46, e219377. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219377>
- Villagómez Cabezas, A. V., Bonilla Andrango, L. J., Bonilla González, G. P., & Torres García, T. D. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, ISSN-e 2550-682X, Vol. 8, N°. 5, 2023 (Ejemplar Dedicado a: MAYO 2023), Págs. 1286-1307, 8(5), 1286–1307. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i5>
- Vinicio, G., Naranjo, J., Antonio, C., Vaca, T., Washington, J., & Andachi, S. (2022). Producción científica sobre los principios de aprendizaje multimedia. *Revista Conrado*, 18(89), 327–333. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2740>

ANEXOS

ANEXO 1. Certificado del sistema anti plagio (COMPILATIO)



CERTIFICADO DE ANÁLISIS
registro

Tesis_Mercedes_Teran Uriarte.

5%

Textos sospechosos

3%

Similitudes

De similitudes entre similitudes
= 1% entre las fuentes mencionadas

2%

Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: Tesis_Mercedes_Teran Uriarte.docx

ID del documento: a90c255d3c50a91f7485c1864d4f5e7cd07089

Tamaño del documento original: 10,88 MB

Depositante: ALEXANDRA ISABEL CAJENAS LOOR

Fecha de depósito: 24/9/2025


Tipo de carga: interfaz

Fecha de fin de análisis: 24/9/2025

Número de palabras: 26,549

Número de caracteres: 192,901

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|--|-------------|-------------|--|
| 1 | Documento de otro usuario +11/11 #1 de 10 de otro grupo 1 fuente similar | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,47%) Palabras: 106 (14%) |
| 2 | ciencia Latina.org https://www.cienciatina.org/registro.php?email=carli@cienciatina.org | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |
| 3 | doi.org Las habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básic... https://doi.org/10.3390/educ1405025370 | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |
| 4 | ciencia Latina.org https://www.cienciatina.org/registro.php?email=carli@cienciatina.org | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |
| 5 | doi.org Desarrollo de Competencias Socio-Emocionales: El Camino hacia una Ed... https://doi.org/10.61844/revista.v4i2.208 | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |

Fuentes con similitudes fortuitas

| Nº | Descripciones | Similitudes | Ubicaciones | Datos adicionales |
|----|--|-------------|-------------|---|
| 1 | www.sciaula.org.bo http://www.sciaula.org.bo/pdf/revista/15/2016-7954/revista-15-2016.pdf | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |
| 2 | doi.org La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivenc... https://doi.org/10.21576/23897854.3818 | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |
| 3 | doi.org La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivenc... https://doi.org/10.21576/23897854.3818 | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |
| 4 | gub.ernanza.org https://gub.ernanza.org/revista.php?revista=convivencia/18/14/2442 | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |
| 5 | doi.org https://doi.org/10.30719/gps.v4i5.1402 | < 1% | | Palabras idénticas: 1 (1,17%) Palabras: 85 (32%) |

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

- <https://doi.org/10.34096/liceo.v11.10739>
- <https://doi.org/10.48102/98810.2021.1.1.4>
- <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i2.7247>
- <https://doi.org/10.23913/mide.v15.29.2.141>
- <https://doi.org/10.56712/iziam.v5i5.3913>

Firmado digitalmente por:
ALEXANDRA ISABEL CAJENAS LOOR
 CN=Alejandra Isabel Cajenas Loor

125

ANEXO 2. Reporte de similitud y/o plagio académico



Quevedo, 26 de septiembre de 2025

Ingeniero PhD

Byron Oviedo Bayas

**DECANO DE LA UNIDAD DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA
ESTATAL DE QUEVEDO**

Ciudad

De mi consideración:

Por medio del presente tengo a bien presentarle el resultado del reporte emitido por el **Software antiplagio Compilatio**, perteneciente al maestrante **Lcda. TERÁN URIARTE PIEDAD DE LAS MERCEDES**, quien desarrollo el proyecto de investigación titulado: **“ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA DE LA ESCUELA “EL VERGEL”, CANTÓN VALENCIA**, el informe avala el 95% de originalidad y 5% de probabilidad de similitud del trabajo investigativo.

 CERTIFICADO DE ANÁLISIS
iRooster

Tesis_Mercedes_Teran Uriarte.

5% Textos sospechosos

3% Similitudes
0% similitudes entre comillas
< 1% entre las fuentes mencionadas
2% Idiomas no reconocidos

| | | |
|--|--|---|
| Nombre del documento: Tesis_Mercedes_Teran Uriarte.docx ID del documento: a90c255d3c50a99f748643864d4ff5e7c0d07089 Tamaño del documento original: 10,84 MB | Depositante: ALEXANDRA ISABEL CARDENAS LOOR Fecha de depósito: 24/9/2025 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 24/9/2025 | Número de palabras: 26.549 Número de caracteres: 192.901 |
|--|--|---|

Atentamente,



Lcda. Alexandra Isabel Cardenas Loor MSc.
Directora de Proyecto de Investigación

ANEXO 3. Solicitud de petición para la realización de la investigación



UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO
UNIDAD DE POSGRADO



Valencia, 20 de enero del 2025.

Lic. Edith Mariuzy Murillo Sánchez.
Directora:
Escuela de educación Básica "El Vergel"
Ciudad. Valencia.

Por medio de la presente y en calidad de estudiante de la Unidad de Posgrado de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, yo **TERAN URIARTE PIEDAD de las MERCEDES**, portador de la cédula de identidad **1205094616**, solicito a usted de la manera más comedida, se me permita ejecutar mi proyecto de investigación, el mismo que consiste en, **"Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela "El Vergel", Cantón Valencia"**

Proyecto que se realizará como requisito previo a la obtención del título de Magíster en Educación Mención: Orientación Educativa.

Esperando que mi petición tenga una acogida favorable, le anticipo mis agradecimientos.

Atentamente,

Lic. Piedad de la Mercedes Terán Uriarte
ESTUDIANTE DE POSGRADO
UNIVERSIDAD TÉCNICA ESTATAL DE QUEVEDO

Recibido:

Edith Mariuzy Murillo Sánchez

Lic. Edith Mariuzy Murillo Sánchez.
DIRECTORA DE LA Escuela de Educación Básica "El Vergel"



ANEXO 4. Carta de aceptación de la solicitud



ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA EL VERGEL
TELÉFONO: 2764449 EL VERGEL - VALENCIA - LOS RÍOS
CÓDIGO: 15966 CREACIÓN 20 DE JULIO DE 1979- RESOLUCIÓN N° 826 -13
CORREO: www.exco.elvergel@hotmail.com

Valencia 21 de enero del 2025

Lic.
Piedad de las Mercedes Terán Uriarte.
Presente.

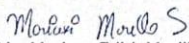
Reciba un cordial saludo:

Por medio de la presente, en mi calidad de directora y la solicitud presentada, le comunico que se autoriza la ejecución del proyecto de investigación titulado "Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela "El Vergel" Cantón Valencia" la cual será desarrollado como requisito previo para la obtención del título de Magister en Educación, Mención Orientación Educativa

Reiteramos nuestro compromiso institucional con el fomento de iniciativas académica que contribuyan al mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje, agradezco su interés por contribuir a la generación de conocimiento desde el ámbito educativo.

Sin otro particular, quedo atenta a cualquier requerimiento adicional que pueda surgir para facilitar su labor, le deseo éxitos en el desarrollo y culminación de su proyecto.

Atentamente,


Lic. Mariuxy Edith Murillo Sánchez,
Directora: Escuela de Educación Básica "El Vergel"



ANEXO 5. Encuesta dirigida a los estudiantes

CUESIONARIO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES



Elaborado por: Lic. Piedad De Las Mercedes Terán Uriarte

Instrucciones para el cuestionario:

Por favor, marque la opción que mejor refleje su respuesta en cada pregunta.

Este cuestionario está diseñado para evaluar sus habilidades socioemocionales, por lo que es importante que conteste con sinceridad.

Datos Demográficos:

Nombre: _____

Edad: _____

Año y Nivel Educativo: _____

Género: Masculino Femenino

Dimensión: Autoconocimiento

1. ¿Reconozco cuando me siento triste o molesto?

Casi nunca Algunas veces Siempre

2. ¿Puedo explicar con palabras cómo me siento en diferentes momentos?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Autorregulación

3. ¿Utilizo alguna estrategia (como respirar profundo o contar hasta diez) para calmarme cuando estoy enojado?

Casi nunca Algunas veces Siempre

4. ¿Sé controlar mis emociones cuando estoy frustrado?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Empatía

5. ¿Puedo reconocer cuando un compañero está triste?

Casi nunca Algunas veces Siempre

6. ¿Puedo ponerme en el lugar de mis compañeros cuando tienen un problema?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Resolución de Conflictos

7. Cuando mis compañeros están discutiendo, ¿puedo ayudar a calmarlos?

Casi nunca Algunas veces Siempre

8. ¿Puedo resolver un problema sin pelear?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Colaboración

9. ¿Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros?

Casi nunca Algunas veces Siempre

10. ¿Ayudo a mis compañeros cuando necesitan apoyo?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Toma de Decisiones Responsables

11. ¿Pienso antes de tomar una decisión importante?

Casi nunca Algunas veces Siempre

12. ¿Sé tomar decisiones que beneficien a todos, no solo a mí mismo?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Agradecimiento:

Gracias por su participación. Este cuestionario es una parte fundamental para la investigación sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales.

ANEXO 6. Formato de entrevista dirigido a docentes y autoridades

ENTREVISTA PARA DOCENTES

TEMA: Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela ‘El Vergel’, Cantón Valencia.

Estimado entrevistado:

Su respuesta será confidencial y se utilizará exclusivamente para los fines de esta investigación. Agradezco de antemano su colaboración.

Datos Personales:

Nombre: _____

Edad: _____

Ocupación: _____

Sección 1: Experiencia y Conocimiento

- ¿Cuál es su experiencia como docente en la educación básica media?

- ¿Qué conocimientos tiene sobre las habilidades socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes?

Sección 2: Limitantes en la Participación

- Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes para participar en la educación socioemocional?

- ¿Qué habilidades considera que les faltan a los estudiantes para desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera efectiva?

- ¿Cómo influye el contexto familiar y social de los estudiantes en su capacidad para participar en actividades socioemocionales en el aula?

- ¿Cree que los docentes tienen suficiente preparación para enseñar habilidades socioemocionales a los estudiantes? ¿Por qué?

- ¿Qué obstáculos encuentra usted como docente al intentar implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes?

Sección 3: Propuestas y Sugerencias

- ¿Qué acciones o iniciativas cree que se deberían implementar para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes?

- Desde su experiencia, ¿Qué recursos o apoyo considera necesarios para enseñar la educación socioemocional de manera más efectiva en su aula?

Agradecimiento:

Agradezco mucho su tiempo y colaboración. Su respuesta es de gran valor para esta investigación.

Firma del entrevistado: _____

Firma del investigador: _____

ANEXO 7. Formato del instrumento de validación



MATRIZ DE VALIDACIÓN PARA LAS ENCUESTAS SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN TITULADO: Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”, Cantón Valencia; **DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE** básica media **AÑO 2025 Y DOCENTES**

Estimado/a Perito de Validación: (Mg./PhD.) -

Solicitamos cordialmente su valiosa colaboración para que nos proporcione su criterio respecto a cada uno de los ítems que conforman los dos cuestionarios elaborados para ser aplicados en el desarrollo de la presente investigación. Tema del proyecto. **“Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela “El Vergel”, Cantón Valencia”**. Su valoración contribuirá significativamente a la mejora del instrumento de recogida de datos.

Escala de evaluación:

Usted evaluará cuantitativamente, en un rango de 1 a 5 (donde 1 es mal y 5 es lo mejor). En dicha evaluación, debe considerar si cada ítem es: Casi nunca, Algunas veces, y siempre, valorar el indicador respectivo.

Indicaciones

- Escriba su evaluación, El número que considere según la escala (1-2-3-4-5), en el lugar correspondiente a la derecha de cada ítem, de tal forma que dicha calificación exprese mejor su juicio.
- **Si lo considera necesario** puede expresar sus comentarios finales producto del proceso de evaluación. Finalmente es importante que ingrese sus datos personales. Su aporte será de mucha importancia y realzará nuestra actividad investigativa.

Gracias por su colaboración y recomendaciones.

Objetivo del cuestionario:

- Analizar la información relacionada con las posibles deficiencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la escuela “El Vergel”

Pre Test: Evaluación inicial del desarrollo personal

Instrucciones: Lee cada afirmación y subraya o rodea la opción que mejor describa cómo te sientes o actúas en tu día a día.

Escala de respuestas:

1 = Casi nunca

2 = Algunas veces

3 = Siempre

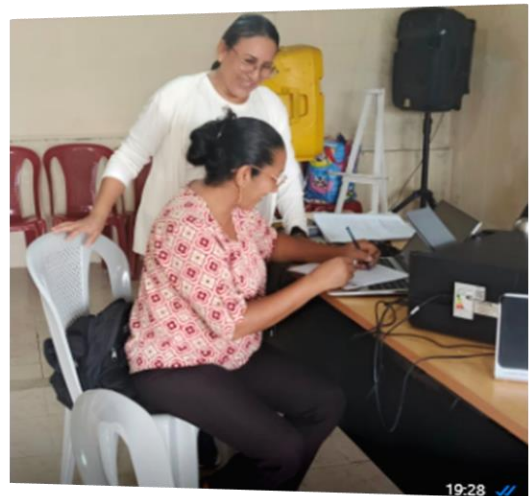
| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA/PREGUNTA | ESCALA DE RESPUESTA | SU EVALUACIÓN: 1 AL 5 DONDE 1 ES MAL Y 5 ES LO MEJOR |
|-------------------------|--|--|---|
| Autoconocimiento | <p>Subcategoría: Reconocimiento de fortalezas.</p> <p>Pregunta: 1 ¿Reconozco cuando me siento triste o molesto?</p> | <p>Nunca ()</p> <p>Algunas veces ()</p> <p>Siempre ()</p> | |
| | <p>Subcategoría: Reconocimiento de fortalezas y áreas de mejora.</p> <p>Pregunta: 2.¿Puedo explicar con palabras cómo me siento en diferentes momentos?</p> | <p>Nunca ()</p> <p>Algunas veces ()</p> <p>Siempre ()</p> | |
| Autorregulación | <p>Subcategoría: Manejo de emociones.</p> <p>Pregunta: 3 ¿Utilizo alguna estrategia (como respirar profundo o contar hasta diez) para calmarme cuando estoy enojado?</p> | <p>Nunca ()</p> <p>Algunas veces ()</p> <p>Siempre ()</p> | |
| | <p>Subcategoría: Manejo de emociones ante situaciones estresantes.</p> <p>Pregunta: 4 ¿Sé controlar mis emociones cuando estoy frustrado?</p> | <p>Nunca ()</p> <p>Algunas veces ()</p> <p>Siempre ()</p> | |
| Empatía | <p>Subcategoría: Comprensión de las emociones.</p> | <p>Nunca ()</p> <p>Algunas veces ()</p> | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | Pregunta: 5 ¿Puedo reconocer cuando un compañero está triste? | Siempre () | |
| | Subcategoría: Comprensión de las emociones ajenas. Pregunta: 6 ¿Puedo ponerme en el lugar de mis compañeros cuando tienen un problema? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | |
| Resolución de Conflictos | Subcategoría: Búsqueda de soluciones pacíficas. Pregunta: 7. Cuando mis compañeros están discutiendo, ¿puedo ayudar a calmarlos? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | |
| | Subcategoría: Búsqueda de soluciones equitativas. Pregunta: 8. ¿Puedo resolver un problema sin pelear? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | |
| Colaboración | Subcategoría: Participación activa y respetuosa en equipo. Pregunta: 9. ¿Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | |
| | Subcategoría: Participación activa y respetuosa en trabajo. Pregunta: 10. ¿Ayudo a mis compañeros cuando necesitan apoyo? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | |
| Toma de Decisiones Responsables | Subcategoría: Evaluación de consecuencias personal. Pregunta: 11. ¿Pienso antes de tomar una decisión importante? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | |
| | Subcategoría: Evaluación de consecuencias en grupo. | Nunca () Algunas veces () | |

| | | | |
|--|---|-------------|--|
| | Pregunta: 12. ¿Sé tomar decisiones que beneficien a todos, no solo a mí mismo? | Siempre () | |
|--|---|-------------|--|

Observaciones: _____

ANEXO 8. Evidencia de la entrevista realizada a los docentes.



EVIDENCIA ENCUESTA A ESTUDIANTES



EVIDENCIAS DE TALLER 1



TALLER 2



TALLER 3



TALLER 4



TALLER 5



ANEXO 9. Evidencias de la encuesta a estudiantes

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES</p> <p>Elaborado por: Lic. Mercedes Terán Uriarte</p> <p>Instrucciones para el cuestionario:</p> <p>Por favor, marque la opción que mejor refleje su respuesta en cada pregunta.</p> <p>Este cuestionario está diseñado para evaluar sus habilidades socioemocionales, por es importante que conteste con sinceridad.</p> <p>Datos Demográficos:</p> <p>Nombre: <u>Alex Molli Soler Dipa Morcira</u></p> <p>Edad: <u>9</u></p> <p>Año y Nivel Educativo: <u>5^{to} A</u></p> <p>Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input checked="" type="checkbox"/> Femenino</p> <p>Dimensión: Autoconocimiento</p> <p>1. ¿Reconozco cuando me siento triste o molesto?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>2. ¿Puedo explicar con palabras cómo me siento en diferentes momentos?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Dimensión: Autorregulación</p> <p>3. ¿Utilizo alguna estrategia (como respirar profundo o contar hasta diez) para calmarme cuando estoy enojado?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input checked="" type="checkbox"/> Siempre</p> <p>4. ¿Sé controlar mis emociones cuando estoy frustrado?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> | <p>Dimensión: Empatía</p> <p>5. ¿Puedo reconocer cuando un compañero está triste?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>6. ¿Puedo ponerme en el lugar de mis compañeros cuando tienen un problema?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input checked="" type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Dimensión: Resolución de Conflictos</p> <p>7. Cuando mis compañeros están discutiendo, ¿puedo ayudar a calmarlos?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>8. ¿Puedo resolver un problema sin pelear?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input checked="" type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Dimensión: Colaboración</p> <p>9. ¿Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input checked="" type="checkbox"/> Siempre</p> <p>10. ¿Ayudo a mis compañeros cuando necesitan apoyo?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input checked="" type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Dimensión: Toma de Decisiones Responsables</p> <p>11. ¿Pienso antes de tomar una decisión importante?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input checked="" type="checkbox"/> Siempre</p> <p>12. ¿Sé tomar decisiones que benefician a todos, no solo a mí mismo?</p> <p><input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Algunas veces <input checked="" type="checkbox"/> Siempre</p> <p>Agradecimiento:</p> <p>Gracias por su participación. Este cuestionario es una parte fundamental para la investigación sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media.</p> |
|--|--|

CUESTIONARIO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Elaborado por: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Instrucciones para el cuestionario:

Por favor, marque la opción que mejor refleje su respuesta en cada pregunta.

Este cuestionario está diseñado para evaluar sus habilidades socioemocionales, por lo que es importante que conteste con sinceridad.

Datos Demográficos:

Nombre: Joseph Alejandro Munguía M.

Edad: 10 años

Año y Nivel Educativo: 6to A

Género: Masculino Femenino

Dimensión: Autoconocimiento

1. ¿Reconozco cuando me siento triste o molesto?
 Casi nunca Algunas veces Siempre
2. ¿Puedo explicar con palabras cómo me siento en diferentes momentos?
 Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Autorregulación

3. ¿Utilizo alguna estrategia (como respirar profundo o contar hasta diez) para calmarme cuando estoy enojado?
 Casi nunca Algunas veces Siempre
4. ¿Sé controlar mis emociones cuando estoy frustrado?
 Casi nunca Algunas veces Siempre



Dimensión: Empatía

5. ¿Puedo reconocer cuando un compañero está triste?
 Casi nunca Algunas veces Siempre
6. ¿Puedo ponerme en el lugar de mis compañeros cuando tienen un problema?
 Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Resolución de Conflictos

7. Cuando mis compañeros están discutiendo, ¿puedo ayudar a calmarlos?
 Casi nunca Algunas veces Siempre
8. ¿Puedo resolver un problema sin pelear?
 Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Colaboración

9. ¿Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros?
 Casi nunca Algunas veces Siempre
10. ¿Ayudo a mis compañeros cuando necesitan apoyo?
 Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Toma de Decisiones Responsables

11. ¿Pienso antes de tomar una decisión importante?
 Casi nunca Algunas veces Siempre
12. ¿Sé tomar decisiones que beneficien a todos, no solo a mí mismo?
 Casi nunca Algunas veces Siempre

Agradecimiento:

Gracias por su participación. Este cuestionario es una parte fundamental para la investigación sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media.

CUESIONARIO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Elaborado por: Lic. Mercedes Terán Uriarte

Instrucciones para el cuestionario:

Por favor, marque la opción que mejor refleje su respuesta en cada pregunta.

Este cuestionario está diseñado para evaluar sus habilidades socioemocionales, por lo que es importante que conteste con sinceridad.

Datos Demográficos:

Nombre: Hernández Ricardo

Edad: 13 años

Año y Nivel Educativo: 7^o B

Género: Masculino Femenino

Dimensión: Autoconocimiento

1. ¿Reconozco cuando me siento triste o molesto?

Casi nunca Algunas veces Siempre

2. ¿Puedo explicar con palabras cómo me siento en diferentes momentos?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Autorregulación

3. ¿Utilizo alguna estrategia (como respirar profundo o contar hasta diez) para calmarme cuando estoy enojado?

Casi nunca Algunas veces Siempre

4. ¿Sé controlar mis emociones cuando estoy frustrado?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Empatía

5. ¿Puedo reconocer cuando un compañero está triste?

Casi nunca Algunas veces Siempre

6. ¿Puedo ponerme en el lugar de mis compañeros cuando tienen un problema?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Resolución de Conflictos

7. Cuando mis compañeros están discutiendo, ¿puedo ayudar a calmarlos?

Casi nunca Algunas veces Siempre

8. ¿Puedo resolver un problema sin pelear?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Colaboración

9. ¿Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros?

Casi nunca Algunas veces Siempre

10. ¿Ayudo a mis compañeros cuando necesitan apoyo?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Dimensión: Toma de Decisiones Responsables

11. ¿Pienso antes de tomar una decisión importante?

Casi nunca Algunas veces Siempre

12. ¿Sé tomar decisiones que beneficien a todos, no solo a mí mismo?

Casi nunca Algunas veces Siempre

Agradecimiento:

Gracias por su participación. Este cuestionario es una parte fundamental para la investigación sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de básica media.

ANEXO 10. Evidencias de la entrevista a los docentes

ENTREVISTA PARA DOCENTES

TEMA: Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela 'El Vergel', Cantón Valencia.

Estimada entrevistado:

Su respuesta será confidencial y se utilizará exclusivamente para los fines de esta investigación. Agradezco de antemano su colaboración.

Datos Personales:

Nombre: Glady Sardin Zabalano

Edad: 59

Ocupación: Docente

Sección 1: Experiencia y Conocimiento

- ¿Cuál es su experiencia como docente en la educación básica media?
Es una experiencia gratificante que se requiere de habilidades.
- ¿Qué conocimientos tiene sobre las habilidades socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes?
La habilidad socioemocional son esenciales para el desarrollo del estudiante y tiene un impacto significativo en su rendimiento académico.

Sección 2: Limitantes en la Participación

- Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes para participar en la educación socioemocional?
Desde mi perspectiva algunas de las principales. Recursos limitados, falta de priorización.
- ¿Qué habilidades considera que les faltan a los estudiantes para desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera efectiva?
El autoconocimiento, Empatía
- ¿Cómo influye el contexto familiar y social de los estudiantes en su capacidad para participar en actividades socioemocionales en el aula?
Los modelos de comportamientos. Apoyo emocional.
- ¿Cree que los docentes tienen suficiente preparación para enseñar habilidades socioemocionales a los estudiantes? ¿Por qué?
Sí, porque nos estamos capacitando.
- ¿Qué obstáculos encuentra usted como docente al intentar implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes?
Como docente podemos tener obstáculos como resistencia de los estudiantes.

Sección 3: Propuestas y Sugerencias

- ¿Qué acciones o iniciativas cree que se deberían implementar para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes?
Promover el trabajo en equipo y la empatía a través de dinámicas grupales y otros espacios de diálogos.
- Desde su experiencia, ¿qué recursos o apoyo considera necesarios para enseñar la educación socioemocional de manera más efectiva en su aula?
Asignamiento de orientadores escolares, tiempo asignados dentro del horario académico.

Agradecimiento:


Agradezco mucho su tiempo y colaboración. Su respuesta es de gran valor para esta investigación.

Firma del entrevistado: [Firma]

Firma del investigador: [Firma]

Elaborado por: Lic. Mercedes Terán Uriarte.

ANEXO 11. Evidencias validación de encuestas



MATRIZ DE VALIDACIÓN PARA LAS ENCUESTAS SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN TITULADO: Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela "El Vergel", Cantón Valencia; DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE básica media AÑO 2025 Y DOCENTES

Estimado/a Perito de Validación: (Mg./Ph.D.) Bac. Verónica Huelmo F. Mac

Solicitamos cordialmente su valiosa colaboración para que nos proporcione su criterio respecto a cada uno de los ítems que conforman los dos cuestionarios elaborados para ser aplicados en el desarrollo de la presente investigación. Tema del proyecto. **"Estrategias de Orientación Educativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la Escuela "El Vergel", Cantón Valencia".** Su valoración contribuirá significativamente a la mejora del instrumento de recogida de datos.

Escala de evaluación:
Usted evaluará cuantitativamente, en un rango de 1 a 3 (donde 1 es mal y 3 es lo mejor). En dicha evaluación, debe considerar si cada ítem es: Casi nunca, Algunas veces, y siempre, valorar el indicador respectivo.

Indicaciones

- Escriba su evaluación. El número que considere según la escala (1-2-3), en el lugar correspondiente a la derecha de cada ítem, de tal forma que dicha calificación exprese mejor su juicio.
- Si lo **considera necesario** puede expresar sus comentarios finales producto del proceso de evaluación. Finalmente es importante que ingrese sus datos personales. Su aporte será de mucha importancia y realizará nuestra actividad investigativa.

Gracias por su colaboración y recomendaciones.

Objetivo del cuestionario:

- Analizar la información relacionada con las posibles deficiencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica media de la escuela "El Vergel"

Pre Test: Evaluación inicial del desarrollo personal

Instrucciones: Lee cada afirmación y subraya o rodea la opción que mejor describa cómo te sientes o actúas en tu día a día.

Escala de respuestas:
1 = Casi nunca
2 = Algunas veces
3 = Siempre

| CATEGORÍA | SUBCATEGORÍA/PREGUNTA | ESCALA DE RESPUESTA | SU EVALUACIÓN: 1 AL 5 DONDE 1 ES MAL Y 5 ES LO MEJOR |
|--------------------------|--|---|--|
| Autoconocimiento | Subcategoría: Reconocimiento de fortalezas. Pregunta: 1. ¿Reconozco cuando me siento triste o molesto? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 5 |
| | Subcategoría: Reconocimiento de fortalezas y áreas de mejora. Pregunta: 2. ¿Puedo explicar con palabras cómo me siento en diferentes momentos? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 5 |
| Autorregulación | Subcategoría: Manejo de emociones. Pregunta: 3. ¿Utilizo alguna estrategia (como respirar profundo o contar hasta diez) para calmarme cuando estoy enojado? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 4 |
| | Subcategoría: Manejo de emociones ante situaciones estresantes. Pregunta: 4. ¿Sé controlar mis emociones cuando estoy frustrado? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 5 |
| Empatía | Subcategoría: Comprensión de las emociones. Pregunta: 5. ¿Puedo reconocer cuando un compañero está triste? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 4 |
| | Subcategoría: Comprensión de las emociones ajenas. Pregunta: 6. ¿Puedo ponerme en el lugar de mis compañeros cuando tienen un problema? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 4 |
| Resolución de Conflictos | Subcategoría: Búsqueda de soluciones pacíficas. Pregunta: 7. Cuando mis compañeros están discutiendo, ¿puedo ayudar a calmarlos? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 5 |
| | Subcategoría: Búsqueda de soluciones equitativas. Pregunta: 8. ¿Puedo resolver un problema sin pelear? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 5 |
| Colaboración | Subcategoría: Participación activa y respetuosa en equipo. Pregunta: 9. ¿Me gusta trabajar en equipo con mis compañeros? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 5 |

| | | | |
|---------------------------------|---|---|---|
| Toma de Decisiones Responsables | Subcategoría: Participación activa y respetuosa en trabajo. Pregunta: 10. ¿Ayudo a mis compañeros cuando necesitan apoyo? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 4 |
| | Subcategoría: Evaluación de consecuencias personal. Pregunta: 11. ¿Pienso antes de tomar una decisión importante? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 5 |
| | Subcategoría: Evaluación de consecuencias en grupo. Pregunta: 12. ¿Sé tomar decisiones que benefician a todos, no solo a mí mismo? | Nunca () Algunas veces () Siempre () | 5 |

Observaciones: _____



Ficha de Entrevista al Docente Tutor

Datos Generales _____

Nombre del docente tutor: _____

Fecha: _____

Nombre de la institución educativa: Escuela de educación básica "El Vergel"

Tiempo que lleva trabajando con el grupo: _____

Objetivo: Identificar las posibles limitaciones de los docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales del nivel de educación básica media de la escuela 'El Vergel', a través de la recolección de información pertinente.

Instrucciones: Responda cada pregunta basándose en sus observaciones y experiencia con los estudiantes de Básica media.

| Sección | Subcategoría/Pregunta | Opciones de Respuesta | SU EVALUACIÓN: 1 AL 5 DONDE 1 ES MAL Y 5 ES LO MEJOR |
|---|--|--|--|
| Sección 1: Experiencia y Conocimiento | Subcategoría: Experiencia docente. | Si () No () En algunos casos () | 5 |
| | Pregunta: ¿Cuál es su experiencia como docente en la educación básica media? | | |
| | Subcategoría: Rendimiento Académico | Si () No () En algunos casos () | 4 |
| | Pregunta: ¿Qué conocimientos tiene sobre las habilidades socioemocionales y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes? | | |
| Sección 2: Limitantes en la Participación | Subcategoría: Barreras Contextuales y Personales. | Si () No () En algunos casos () | 5 |
| | Pregunta: Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes para participar en la educación socioemocional? | | |
| | Subcategoría: Débil Desarrollo de la Empatía. | Si () No () En algunos casos () | 4 |
| | Pregunta: ¿Qué habilidades considera que les faltan a los estudiantes para desarrollar sus habilidades socioemocionales de manera efectiva? | | |
| | Subcategoría: Condiciones familiares y sociales. | Si () | 5 |

| | | | |
|---|---|--------------------------------|---|
| Sección 3: Propuestas y Sugerencias | Pregunta: ¿Cómo influye el contexto familiar y social de los estudiantes en su capacidad para participar en actividades socioemocionales en el aula? | No () En algunos casos () | 5 |
| | Subcategoría: Atención de formación continua | Si () No () | 5 |
| | Pregunta: ¿Cree que los docentes tienen suficiente preparación para enseñar habilidades socioemocionales a los estudiantes? ¿Por qué? | En algunos casos () | |
| | Subcategoría: Limitaciones con equipos de orientación. | Si () No () | 4 |
| | Pregunta: ¿Qué obstáculos encuentra usted como docente al intentar implementar estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | En algunos casos () | |
| | Subcategoría: Recomendaciones de los propios docentes. | Si () No () | 5 |
| | Pregunta: ¿Qué acciones o iniciativas cree que se deberían implementar para mejorar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes? | En algunos casos () | |
| | Subcategoría: Espacios de capacitación permanente. | Si () No () | 5 |
| | Pregunta: Desde su experiencia, ¿Qué recursos o apoyo considera necesario para enseñar la educación socioemocional de manera más efectiva en su aula? | En algunos casos () | |

Comentarios adicionales:

¿Hay algún aspecto del desarrollo personal de los estudiantes que le preocupe particularmente?

Firma del docente entrevistado

Firma del entrevistador

Observaciones: _____

| | | |
|---------------------|--------------------|---------------|
| DATOS DEL EVALUADOR | Nombre y Apellido: | Cl: |
| | Profesión: | Especialidad: |
| | Fecha: | Firma: |