

Educación emocional en el aula de Educación General Básica

Emotional education in the classroom of Basic General Education

Autores

Nelson Guillermo Gordillo Sánchez

Unidad Educativa Ramón Sebastián Valdivieso
Loja-Ecuador

nelson.gordillo@yahoo.es

<https://orcid.org/0009-0007-1921-1800>

Nely Teresa Gaibor Gaibor

Escuela de Educación Básica Uruguay
Bolívar-Ecuador

nelyt.gaibor@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-3211-1561>

Liria Ximena Jácome Tapia

Unidad Educativa Jorge Icaza
Cotopaxi-Ecuador

ximenajacome1@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5906-3309>

Blanca Elizabeth Comina Romero

Unidad Educativa Jorge Icaza
Cotopaxi-Ecuador

elicoromero13@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1405-0048>

Miguel Ángel Erazo Tapia

Investigador Independiente
Chimborazo-Ecuador

miguelerazo205@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8125-9813>

Como citar:

Gordillo Sánchez, N. G., Gaibor Gaibor, N. T. ., Jácome Tapia, L. X., Comina Romero, B. E. ., & Erazo Tapia, M. Ángel . (2026). Educación emocional en el aula de Educación General Básica. *Prosperus*, 3(2), 284-308.

Fecha de recepción:2026-02-29

Fecha de aceptación: 2026-03-29

Fecha de publicación:2026-04-29



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Resumen

El presente estudio planteó como objetivo, proponer la educación emocional en el aula de Educación General Básica ecuatoriana. Se enmarcó dentro del paradigma positivista, caracterizado por una metodología cuantitativa, orientado en una investigación con modalidad de proyecto factible. La población objeto de estudio está conformada por 5430 docentes que laboran en las ciudades de Quito, Cantón Machala y Cuenca. Con el propósito de garantizar la representatividad y la viabilidad del análisis, se seleccionó una muestra equivalente al 25 % del total de la población, es decir, 1358 docentes. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario tipo Likert; una vez recolectados los datos, se procedió a evaluar la confiabilidad del instrumento mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach, generando como valor de 0,92. Entre los resultados se muestra que el 41.52% de los docentes indican que siempre son conscientes de las emociones en el aula, mientras que un 42.57% lo hace ocasionalmente. Sin embargo, un 15.91% (suma de "Nunca" y "Raramente") refleja una carencia significativa en esta dimensión. En cuanto a la gestión emocional, el porcentaje más alto (45.07%) corresponde a quienes afirman gestionar emociones "A veces", mientras que un preocupante 20.39% reconoce no tener una práctica regular en este aspecto. Se determina en primer lugar que, los datos obtenidos muestran un incremento en la tasa neta de escolarización en la EGB, coincidiendo con los resultados del informe del INEVAL (2021), que destaca una cobertura cercana al 95% en este nivel educativo. Este avance está alineado con políticas como el Plan Decenal de Educación 2006-2015 y el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, que priorizaron la universalización del acceso a la educación básica. Sin embargo, estudios como el de Carrión y Espinosa (2020) revelan que persisten brechas significativas en áreas rurales y comunidades indígenas, lo que sugiere que la equidad sigue siendo un reto pendiente.

Palabras clave: Educación emocional; Pedagogía sensitiva; Aulas regulativas.



Abstract

This study aimed to propose emotional education in the Ecuadorian Basic General Education classroom. It was framed within the positivist paradigm, characterized by a quantitative methodology, and oriented toward a feasible project-based research approach. The target population consisted of 5,430 teachers working in the cities of Quito, Machala, and Cuenca. To ensure representativeness and the feasibility of the analysis, a sample equivalent to 25% of the total population was selected, that is, 1,358 teachers. A Likert-type questionnaire was used for data collection. Once the data were collected, the reliability of the instrument was evaluated using Cronbach's Alpha coefficient, yielding a value of 0.92. The results show that 41.52% of the teachers indicated that they are always aware of emotions in the classroom, while 42.57% do so occasionally. However, 15.91% (the sum of "Never" and "Rarely") reflects a significant deficiency in this area. Regarding emotional management, the highest percentage (45.07%) corresponds to those who claim to manage emotions "Sometimes," while a worrying 20.39% acknowledge not having a regular practice in this area. Firstly, the data obtained show an increase in the net enrollment rate in primary education, coinciding with the results of the INEVAL report (2021), which highlights coverage of nearly 95% at this educational level. This progress is aligned with policies such as the Ten-Year Education Plan 2006-2015 and the National Development Plan 2017-2021, which prioritized universal access to basic education. However, studies such as that of Carrión and Espinosa (2020) reveal that significant gaps persist in rural areas and indigenous communities, suggesting that equity remains an outstanding challenge.

Keywords: Emotional education; Sensitive pedagogy; Remedial classrooms.



Introducción

La educación emocional, entendida como el proceso de desarrollo de competencias emocionales que permiten a los individuos reconocer, comprender, regular y expresar sus emociones de manera adecuada, ha ganado relevancia en los últimos años como un componente esencial de la formación integral. En el contexto de la Educación General Básica (EGB), este enfoque no solo contribuye al bienestar de los estudiantes, sino que también impacta positivamente en su rendimiento académico y en la calidad de sus relaciones interpersonales. Sin embargo, su implementación en América Latina y, de manera más específica, en Ecuador, enfrenta diversos desafíos que merecen ser analizados para comprender la realidad actual y proponer soluciones efectivas.

En América Latina, los sistemas educativos se han caracterizado históricamente por priorizar la enseñanza de contenidos académicos por encima del desarrollo socioemocional. Aunque se han realizado esfuerzos para incorporar la educación emocional en los currículos escolares, estos han sido fragmentados y, en muchos casos, insuficientes. Según Bisquerra (2011), la educación emocional debe ser considerada como una parte esencial de la educación integral, pero a menudo se encuentra relegada a un segundo plano debido a la falta de políticas públicas claras que la respalden.

Entre los factores que dificultan su implementación en la región destacan la falta de formación docente específica en competencias emocionales, la escasez de recursos educativos adecuados y una percepción cultural que subestima la importancia de las emociones en el aprendizaje. Además, la desigualdad social y económica, característica de muchos países latinoamericanos, genera contextos escolares donde las necesidades básicas no siempre están cubiertas, lo que dificulta aún más la introducción de programas de educación emocional.

A pesar de estas limitaciones, algunos países han comenzado a dar pasos significativos. En México y Chile se han desarrollado programas nacionales que integran habilidades socioemocionales en el currículo escolar. Sin embargo, estos avances aún no son generalizados y enfrentan barreras para su sostenibilidad a largo plazo.

En Ecuador, el panorama de la educación emocional refleja tanto los retos comunes a la región como particularidades propias del sistema educativo nacional. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) establece principios orientados al desarrollo integral del estudiante, pero



no detalla estrategias específicas para el fortalecimiento de las competencias emocionales. Como resultado, la educación emocional tiende a depender del interés individual de las instituciones educativas o de iniciativas aisladas promovidas por organismos no gubernamentales.

Sobre esta peculiaridad, una investigación realizada por Salazar y Pérez (2020) encontró que menos del 30% de los docentes ecuatorianos se sienten capacitados para abordar temas relacionados con la educación emocional en el aula. Este déficit formativo se traduce en una falta de herramientas pedagógicas para gestionar conflictos, promover la empatía o fomentar el autocontrol entre los estudiantes.

Así mismo, las condiciones socioeconómicas y culturales del país influyen directamente en el desarrollo emocional de los niños y niñas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (2019), un alto porcentaje de estudiantes en edad escolar vive en condiciones de pobreza o vulnerabilidad social. Estas circunstancias generan estrés, ansiedad y otros problemas emocionales que no siempre son atendidos adecuadamente en el entorno educativo.

Las causas de esta situación son multifactoriales. En primer lugar, existe una brecha significativa en la formación inicial y continua de los docentes. Las universidades y centros de formación docente en Ecuador suelen centrarse en aspectos técnicos y disciplinarios, dejando de lado el desarrollo de competencias emocionales. En segundo lugar, las políticas educativas no priorizan suficientemente este ámbito, lo que genera una ausencia de lineamientos claros y recursos específicos para su implementación. Finalmente, factores externos como la pobreza, la violencia intrafamiliar y las desigualdades estructurales agravan los desafíos emocionales que enfrentan los estudiantes.

Las consecuencias son igualmente preocupantes. La falta de educación emocional puede derivar en un aumento de problemas como el acoso escolar, dificultades para establecer relaciones saludables y un bajo rendimiento académico. Según un estudio realizado por el Ministerio de Educación (2019), un 40% de los estudiantes reportó haber sido víctima de bullying, lo que pone en evidencia la necesidad urgente de trabajar en habilidades como la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Por otro lado, las carencias emocionales también impactan a largo plazo en el desarrollo social y económico del país. Individuos con escasas competencias emocionales pueden enfrentar



dificultades para integrarse al mercado laboral o para contribuir al bienestar colectivo. Solo mediante un esfuerzo conjunto entre gobiernos, instituciones educativas y comunidades será posible garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación integral que incluya el desarrollo pleno de sus competencias emocionales.

En palabras de Goleman (2005), la inteligencia emocional no es un lujo opcional; es una herramienta esencial para la vida. En este sentido, invertir en educación emocional no solo beneficiará a las generaciones actuales, sino que también contribuirá al desarrollo sostenible y equitativo de nuestras sociedades. De allí la necesidad de proponer la educación emocional en el aula de la Educación General Básica ecuatoriana.

Abordaje teórico de la investigación

Educación emocional: hacia una formación de cambio personal

En un contexto educativo que tradicionalmente ha priorizado los aspectos cognitivos sobre los emocionales, se hace cada vez más evidente la necesidad de formar a los niños y niñas en competencias emocionales que les permitan enfrentar los retos del mundo actual con resiliencia, empatía y autorregulación.

Por tanto, la educación emocional se define como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano integral, con objeto de capacitar al individuo para la vida" (Bisquerra, 2000, p. 243). En este sentido, se trata de un enfoque que trasciende a la mera transmisión de conocimientos, centrándose en el aprendizaje de habilidades como el reconocimiento y manejo de las emociones, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsables.

En la realidad contemporánea, caracterizada por un ritmo acelerado de cambios sociales y tecnológicos, la educación emocional adquiere una relevancia especial. Según Goleman (2005), las competencias emocionales son tan importantes como las habilidades cognitivas para el éxito personal y profesional. Esto es particularmente relevante en la EGB, donde los niños y niñas están en una etapa crucial de desarrollo emocional y social.



Así, la implementación de programas de educación emocional en la EGB tiene el potencial de producir cambios significativos tanto a nivel personal como colectivo. En primer lugar, fomenta el autoconocimiento, permitiendo a los estudiantes identificar sus emociones y comprender cómo estas influyen en su comportamiento. Este proceso es esencial para el desarrollo de una autoestima saludable y una mayor autoconfianza (Bisquerra & Pérez, 2007).

Además, la educación emocional promueve la autorregulación emocional, una habilidad clave para manejar situaciones estresantes o conflictivas. Según Salovey y Mayer (1990), esta capacidad no solo mejora el bienestar individual, sino que también contribuye a un clima escolar más positivo. Por ejemplo, estudios han demostrado que los estudiantes que participan en programas de educación emocional presentan menores niveles de agresividad y mayores habilidades para resolver conflictos de manera constructiva (Durlak et al., 2011).

Otro aspecto fundamental es el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales. Estas competencias no solo fortalecen las relaciones interpersonales, sino que también fomentan un sentido de comunidad y responsabilidad social. En palabras de Gardner (1983), estas habilidades son componentes esenciales de la inteligencia interpersonal, una dimensión clave para el éxito en cualquier ámbito de la vida.

La incorporación efectiva de la educación emocional en el currículo de la EGB requiere un enfoque integral que involucre a todos los actores del entorno educativo: estudiantes, docentes y familias. Algunas estrategias clave incluyen:

Formación docente: es fundamental que los maestros reciban formación específica en educación emocional para que puedan integrar estas competencias en su práctica diaria. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2002), los docentes con altas habilidades emocionales no solo mejoran su desempeño profesional, sino que también actúan como modelos a seguir para sus estudiantes.

Currículo transversal: la educación emocional no debe ser tratada como un tema aislado, sino integrada en todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo, las actividades grupales en matemáticas o ciencias pueden incluir dinámicas que fomenten la colaboración y el respeto mutuo.



Espacios seguros para la expresión emocional: es importante crear un ambiente escolar donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus emociones sin temor a ser juzgados. Esto puede lograrse a través de actividades como círculos de diálogo o talleres creativos.

Participación familiar: las familias desempeñan un papel crucial en el desarrollo emocional de los niños. Por ello, es necesario involucrarlas en programas educativos que les permitan reforzar estas competencias en el hogar.

Evaluación continua: para garantizar la efectividad de los programas de educación emocional, es esencial implementar sistemas de evaluación que midan tanto el progreso individual como el impacto colectivo.

La implementación sistemática de la educación emocional en la EGB no solo beneficia a los estudiantes durante su etapa escolar, sino que también tiene implicaciones a largo plazo. Según un estudio realizado por Heckman et al. (2013), las competencias emocionales adquiridas durante la infancia están vinculadas con mayores niveles de éxito académico, mejores relaciones interpersonales y una mayor satisfacción personal en la adultez.

Al formar ciudadanos emocionalmente competentes, se contribuye al desarrollo de sociedades más justas y cohesionadas. Como señala Freire (1997), la educación es un acto político que tiene el poder de transformar realidades sociales al empoderar a los individuos para que se conviertan en agentes de cambio. Se deduce, la educación emocional representa una oportunidad única para reconfigurar los objetivos y métodos de enseñanza en la Educación General Básica.

Al centrarse en el desarrollo integral del estudiante, este enfoque no solo promueve el bienestar individual, sino que también sienta las bases para una sociedad más empática y resiliente. Sin embargo, su implementación requiere un compromiso colectivo por parte de todos los actores educativos y una visión clara sobre su importancia estratégica. Como afirmó Bisquerra (2000), la educación emocional no es una moda pasajera; es una necesidad educativa ineludible.

Pedagogía sensitiva: principios de una educación consciente

La pedagogía sensitiva se posiciona como una propuesta educativa que prioriza el desarrollo integral del ser humano, reconociendo la importancia de las emociones, los sentidos y la conciencia plena en el proceso de aprendizaje. En un contexto donde los modelos tradicionales



tienden a centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos, esta perspectiva invita a repensar la educación desde una óptica más humana y holística.

La pedagogía sensitiva parte del reconocimiento de las emociones como un componente esencial del aprendizaje. Según Goleman (2005), la inteligencia emocional es tan importante como el coeficiente intelectual para el éxito en la vida. Este enfoque promueve que los estudiantes desarrollen habilidades para identificar, gestionar y expresar sus emociones, fomentando así su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar desafíos.

De esta manera, al incorporar prácticas de mindfulness en el aula permite a los estudiantes estar plenamente presentes en sus actividades, mejorando su concentración y reduciendo el estrés. Kabat (2003) define el mindfulness como la conciencia que surge al prestar atención de manera intencionada al momento presente, sin juzgarlo. En este sentido, la pedagogía sensitiva busca integrar estas prácticas para cultivar una mayor conexión con uno mismo y con el entorno.

Sobre esta premisa, los sentidos son una puerta de entrada clave al conocimiento. La pedagogía sensitiva propone diseñar experiencias educativas que involucren todos los sentidos, permitiendo que el aprendizaje sea más significativo y memorable. Según Montagu (2020), el tacto es el primer lenguaje que aprendemos y sigue siendo nuestra forma más rica de comunicación. Este principio subraya la importancia de experiencias prácticas y vivenciales en el aula.

Es así que, en un entorno educativo consciente, las relaciones entre estudiantes y docentes se basan en el respeto mutuo, la empatía y la autenticidad. Rogers (1983) argumenta que la relación genuina entre el maestro y el estudiante es un factor determinante para el aprendizaje. Por ello, la pedagogía sensitiva fomenta un clima de confianza y apertura que permita a los estudiantes sentirse seguros para explorar y aprender.

La implementación de la pedagogía sensitiva implica un cambio de paradigma en la educación, donde se priorice no solo el desarrollo cognitivo, sino también el emocional, social y espiritual de los estudiantes. Este enfoque no solo beneficia a los alumnos, sino que también transforma a los docentes, quienes encuentran en esta práctica una oportunidad para crecer junto con sus estudiantes.



En palabras de Freire (1997), la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Sobre esta concepción, la pedagogía sensitiva nos recuerda que educar es mucho más que transmitir conocimientos; es un acto humano que requiere sensibilidad, empatía y conciencia para formar seres humanos plenos y comprometidos con su entorno.

Aulas de regulación: logrando una conciencia del ser emocional

En los últimos años, la educación ha comenzado a reconocer la importancia del desarrollo emocional como un componente esencial en la formación integral de los estudiantes. En este contexto, las aulas de regulación se presentan como una herramienta innovadora para promover la conciencia del ser emocional en la Educación General Básica (EGB). Estas aulas buscan proporcionar a los estudiantes un espacio seguro y estructurado para gestionar sus emociones, mejorar su bienestar y, en última instancia, optimizar su aprendizaje.

Estos entornos son diseñados para ayudar a los estudiantes a identificar, comprender y gestionar sus emociones. Según Goleman (2005), la inteligencia emocional es tan importante como el coeficiente intelectual para el éxito personal y profesional. En este sentido, estas aulas ofrecen estrategias prácticas para que los niños y adolescentes desarrollen habilidades como la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos.

En la práctica, estas aulas están equipadas con materiales y herramientas que fomentan la calma y la introspección, como cojines, libros sobre emociones, materiales artísticos y recursos audiovisuales. Además, suelen estar supervisadas por docentes o especialistas capacitados en educación emocional. La implementación de estas aulas en la Educación General Básica tiene múltiples beneficios. En primer lugar, ayudan a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos, lo que les permite reconocer y nombrar sus emociones. Esto es fundamental, ya que "la incapacidad para identificar emociones puede conducir a problemas de comportamiento y dificultades académicas" (Salovey y Mayer, 2000, p. 36).

En segundo lugar, las aulas de regulación promueven un ambiente escolar más positivo. Cuando los estudiantes tienen herramientas para manejar el estrés y los conflictos, se reduce la incidencia de conductas disruptivas y se mejora la convivencia en el aula (Rivers et al., 2013). Asimismo, al abordar las necesidades emocionales de los estudiantes, se crea un entorno propicio para el aprendizaje.



Es crucial que las instituciones educativas inviertan en programas de capacitación que permitan a los educadores adquirir las competencias necesarias para guiar a los estudiantes en este proceso. Además, es importante que estas iniciativas cuenten con el apoyo de toda la comunidad educativa. La colaboración entre docentes, familias y especialistas en psicología educativa es clave para garantizar el éxito de las aulas de regulación.

Las aulas de regulación representan un avance significativo hacia una educación más integral e inclusiva. Al fomentar la conciencia del ser emocional en la Educación General Básica, no solo se prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos, sino también para desenvolverse con éxito en la vida personal y social. Como señala Bisquerra (2009), la educación emocional es una necesidad ineludible en el siglo XXI. Por ello, es fundamental que sigamos trabajando en su implementación y desarrollo en nuestras escuelas.

Materiales y métodos

Materiales

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma positivista, caracterizado por la búsqueda de objetividad y la utilización de métodos empíricos para la obtención de datos. En este contexto, se adopta un enfoque cuantitativo que permite analizar, mediante herramientas estadísticas, las características y tendencias de una población específica (Sabino, 2007). Para el procesamiento de los datos, se empleará el software SPSS, reconocido por su robustez en el análisis estadístico.

La población objeto de estudio está conformada por 5430 docentes que laboran en las ciudades de Quito, Cantón Machala y Cuenca. Con el propósito de garantizar la representatividad y la viabilidad del análisis, se seleccionó una muestra equivalente al 25 % del total de la población, es decir, 1358 docentes. Este enfoque estratificado asegura que los resultados reflejen con precisión las características de cada ciudad.

A continuación, se presenta un cuadro estadístico que detalla la distribución de la población y la muestra por estratos geográficos:



Tabla 1.

Distribución muestral

Ciudad	Población Total	Muestra (25%)
Quito	2,500	625
Cantón Machala	1,500	375
Cuenca	1,430	358
Total	5,430	1,358

Fuente: Los autores (2026).

Se empleará el software SPSS para analizar variables clave relacionadas con la educación emocional en el aula de Educación General Básica. Este enfoque cuantitativo facilita la identificación de patrones y relaciones significativas dentro de los datos recolectados, contribuyendo a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

En cuanto al marco epistémico, este estudio se fundamenta en el paradigma positivista, el cual, según Hernández et al. (2014), se caracteriza por su énfasis en la objetividad, la medición y el uso de técnicas estadísticas para analizar fenómenos sociales. Además, se justifica el empleo del enfoque cuantitativo debido a su capacidad para generalizar resultados a partir de muestras representativas (Creswell, 2014).

Finalmente, es importante señalar que este estudio no solo busca describir la realidad educativa en estas ciudades ecuatorianas, sino también generar insumos que puedan ser utilizados para la toma de decisiones informadas en políticas públicas y estrategias educativas.

Métodos

En el ámbito de la investigación científica, los diseños no experimentales representan una herramienta valiosa para el análisis de fenómenos en su contexto natural, sin manipulación directa de las variables. El presente estudio se enmarca dentro de esta metodología, adoptando una modalidad de investigación de campo con enfoque en proyecto factible. Este tipo de diseño permite proponer soluciones concretas basadas en un diagnóstico previo, lo que resulta



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

especialmente útil en áreas como la educación, la gestión organizacional o el desarrollo comunitario (Hernández et al., 2014).

Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario tipo Likert, instrumento ampliamente reconocido por su capacidad para medir actitudes, opiniones y percepciones. Este tipo de escala facilita la cuantificación de respuestas cualitativas, permitiendo un análisis estadístico más robusto (Kerlinger y Lee, 2002). El cuestionario fue diseñado cuidadosamente para garantizar la validez de contenido mediante la revisión por expertos en el área.

Una vez recolectados los datos, se procedió a evaluar la confiabilidad del instrumento mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach. Este indicador estadístico es ampliamente utilizado para medir la consistencia interna de los ítems que conforman un instrumento. En este caso, se obtuvo un valor de 0,92, lo que indica un nivel de confiabilidad excelente, ya que supera el umbral mínimo aceptado de 0,70 (George y Mallery, 2003). Este resultado respalda la calidad del instrumento y la solidez de los datos obtenidos.

Por tanto, asociados al diseño no experimental y el enfoque de proyecto factible permiten abordar problemas reales desde un enfoque práctico, sin perder el rigor científico. La metodología empleada en este estudio demuestra cómo es posible combinar herramientas estadísticas confiables con estrategias aplicadas para generar propuestas que impacten positivamente en los contextos estudiados.

Resultados

La educación emocional ha emergido como un componente esencial en los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en contextos como Ecuador, donde el desarrollo integral de los estudiantes es una prioridad. Este análisis estadístico examina cuatro dimensiones clave de la educación emocional en el aula de la Educación General Básica (EGB): 1) Conciencia emocional, 2) Gestión emocional, 3) Pedagogía con enfoque emocional, y 4) Desarrollo de la personalidad. Se toma como referencia una muestra de 1358 docentes con el objetivo de explorar la distribución de frecuencias y porcentajes en cada dimensión.



Se utilizó un diseño descriptivo cuantitativo para analizar los datos recopilados mediante encuestas aplicadas a docentes de EGB en varias regiones del país. Las preguntas se estructuraron en torno a las cuatro dimensiones mencionadas, evaluando la percepción y aplicación de estrategias relacionadas con la educación emocional en el aula. Las respuestas se categorizaron en cuatro niveles: "Nunca", "Raramente", "A veces" y "Siempre". Los resultados se presentan en cuadros de distribución de frecuencias y porcentajes.

Tabla 2.

Distribución de frecuencias y porcentajes: conciencia emocional

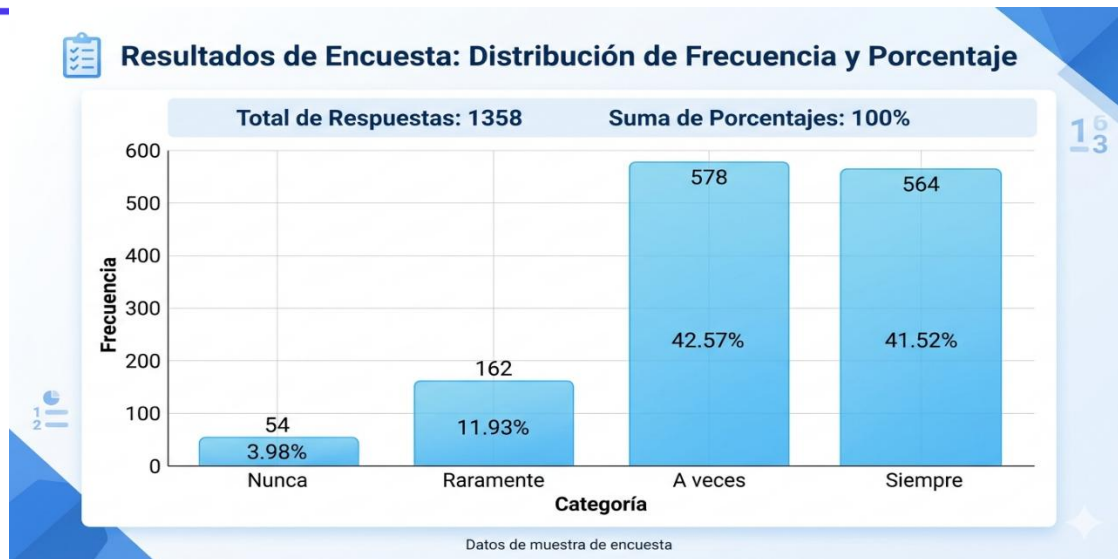
Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	54	3.98
Raramente	162	11.93
A veces	578	42.57
Siempre	564	41.52
Total	1,358	100

Fuente: Los Autores (2026).

Figura 1.

Conciencia emocional





Fuente: Los Autores (2026).

El análisis muestra que el 41.52% de los docentes indican que siempre son conscientes de las emociones en el aula, mientras que un 42.57% lo hace ocasionalmente. Sin embargo, un 15.91% (suma de "Nunca" y "Raramente") refleja una carencia significativa en esta dimensión.

Tabla 3.

Distribución de frecuencias y porcentajes: gestión emocional

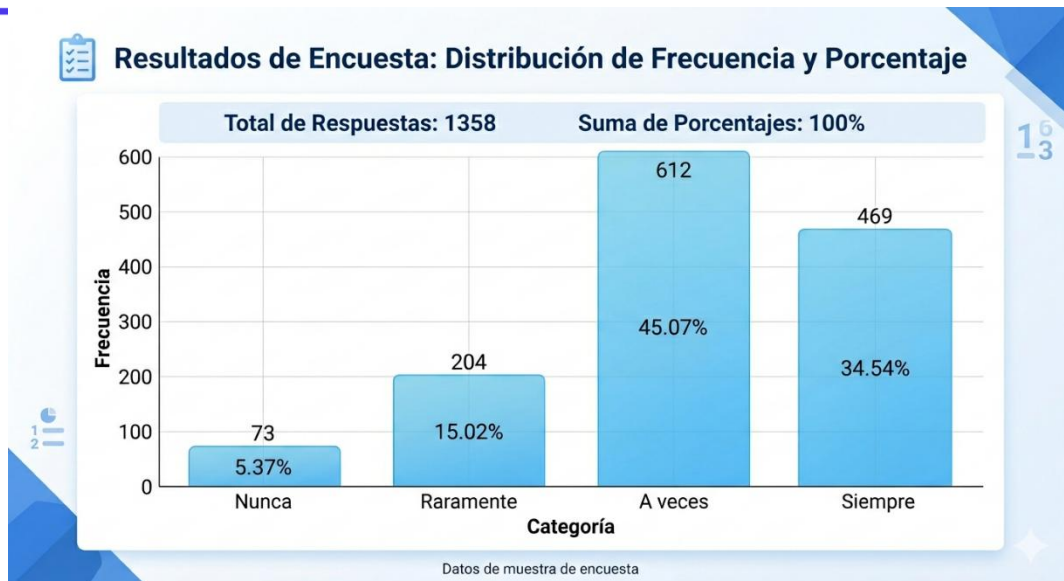
Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	73	5.37
Raramente	204	15.02
A veces	612	45.07
Siempre	469	34.54
Total	1,358	100

Fuente: Los Autores (2026).

Figura 2.

Gestión emocional





Fuente: Los Autores (2026).

En esta dimensión, el porcentaje más alto (45.07%) corresponde a quienes afirman gestionar emociones "A veces", mientras que un preocupante 20.39% reconoce no tener una práctica regular en este aspecto.

Tabla 4.

Distribución de frecuencias y porcentajes: pedagogía con enfoque emocional

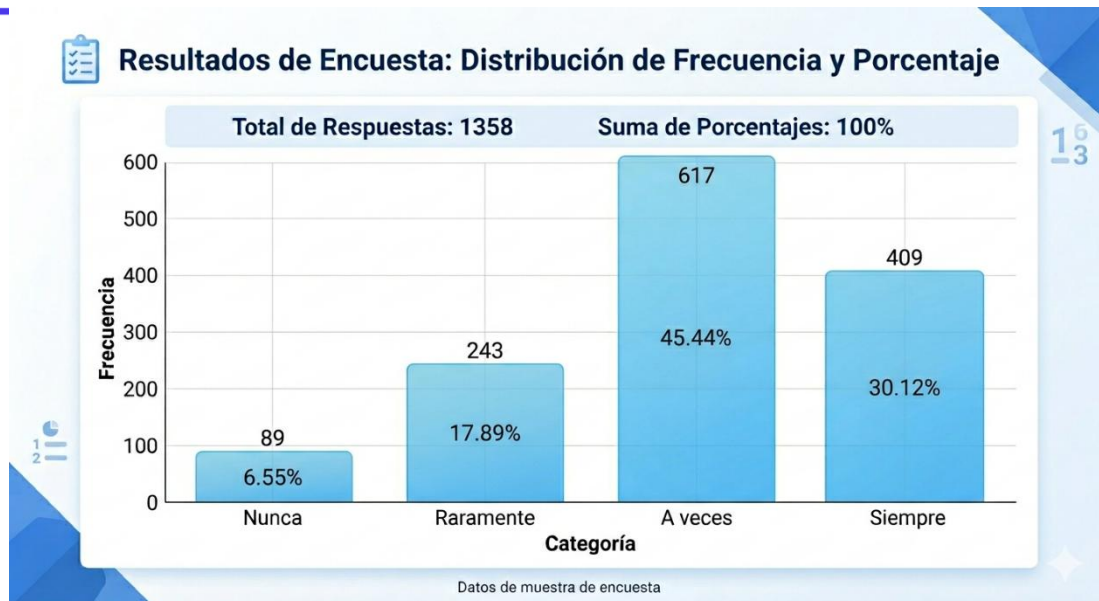
Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	89	6.55
Raramente	243	17.89
A veces	617	45.44
Siempre	409	30.12
Total	1,358	100

Fuente: Los Autores (2026).

Figura 3.

Pedagogía con enfoque emocional





Fuente: Los Autores (2026).

Aunque el 30.12% de los docentes asegura emplear siempre estrategias pedagógicas con enfoque emocional, un significativo porcentaje (24.44%) admite que rara vez o nunca lo hace, lo que evidencia áreas de mejora.

Tabla 5.

Distribución de frecuencias y porcentajes: desarrollo de la personalidad

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Nunca	67	4.93
Raramente	186	13.69
A veces	589	43.37
Siempre	516	37.99
Total	1,358	100

Fuente: Los Autores (2026).

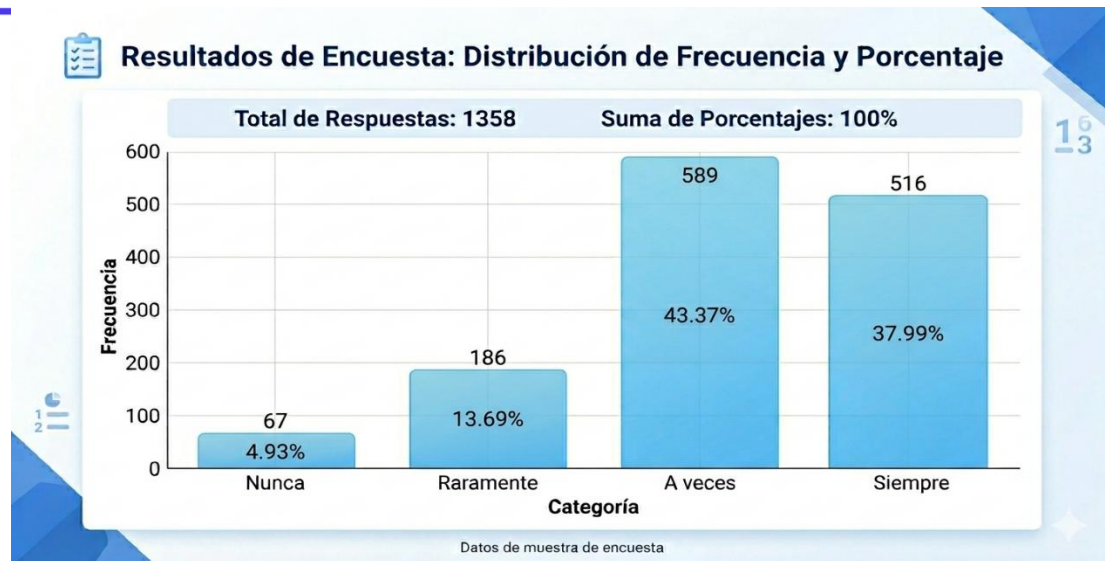
Figura 4.

Desarrollo de la personalidad



CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Fuente: Los Autores (2026).

Un notable 37.99% de los docentes manifiesta trabajar siempre en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, aunque un considerable grupo (18.62%) no lo considera una práctica habitual.

Los resultados reflejan avances significativos en la incorporación de la educación emocional en las aulas de EGB en Ecuador, pero también destacan áreas críticas que requieren atención. Aunque una mayoría considerable de docentes reconoce ser consciente de las emociones, es preocupante que casi un 16% no lo haga regularmente, lo que podría limitar su capacidad para responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes (Bisquerria, 2011).

En cuanto a la gestión emocional, es crucial mantener un clima positivo en el aula; sin embargo, un quinto de los docentes reporta dificultades en este aspecto, lo que puede generar tensiones innecesarias en el entorno educativo (Goleman, 2005). La implementación de estrategias pedagógicas emocionales sigue siendo irregular, lo que sugiere la necesidad de programas formativos que doten a los docentes de herramientas prácticas para integrar esta dimensión en sus metodologías (Fernández y Extremera, 2002). Si bien muchos docentes priorizan el desarrollo socioemocional de sus estudiantes, aún existe una brecha importante que debe ser abordada mediante políticas educativas más inclusivas y capacitaciones continuas.

La educación emocional desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del estudiante, pero su implementación efectiva depende en gran medida del compromiso y



preparación del docente. Este análisis revela que si bien existen avances, aún se requiere fortalecer las capacidades emocionales del profesorado mediante:

- Programas de formación docente enfocados en competencias emocionales.
- Incorporación explícita de la educación emocional en el currículo nacional.
- Creación de espacios seguros para compartir experiencias emocionales tanto para estudiantes como para docentes.

Análisis de resultados

El coeficiente Alpha de Cronbach es una herramienta estadística ampliamente utilizada para medir la consistencia interna de un instrumento de evaluación. En el contexto del estudio sobre educación emocional en las aulas de Educación General Básica (EGB) en Ecuador, este coeficiente permite evaluar la fiabilidad de los instrumentos empleados para medir la gestión emocional en estudiantes. Un resultado sólido en este coeficiente es esencial, ya que garantiza que las conclusiones derivadas del estudio sean válidas y representativas, asumiendo el resultado obtenido de 0,92.

Los hallazgos del estudio revelan un panorama mixto en cuanto a la gestión emocional entre los estudiantes. El porcentaje más alto, 45.07%, corresponde a quienes afirman gestionar sus emociones "A veces". Este dato refleja una práctica ocasional y poco consistente, lo que podría indicar una falta de estrategias claras o herramientas pedagógicas adecuadas para abordar la educación emocional. Según Bisquerra (2003), la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, que son esenciales para la vida personal y social. En este sentido, el hecho de que casi la mitad de los estudiantes no gestione sus emociones de manera regular evidencia una brecha significativa en el desarrollo de estas competencias.

Por otro lado, un preocupante 20.39% de los estudiantes reconoce no tener una práctica regular en la gestión emocional. Este dato es alarmante, ya que sugiere una carencia notable en el aprendizaje y aplicación de habilidades emocionales básicas. Goleman (2005) destaca que la inteligencia emocional es tan importante como el coeficiente intelectual para el éxito en la vida. La ausencia de estas habilidades puede tener repercusiones negativas en el desempeño académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general de los estudiantes.



Estos resultados subrayan la necesidad de fortalecer los programas educativos en el ámbito emocional dentro de las aulas ecuatorianas. La implementación de un currículo estructurado en educación emocional podría ser clave para fomentar una gestión más consciente y efectiva de las emociones. Además, es crucial capacitar a los docentes para que puedan integrar estrategias emocionales en sus prácticas pedagógicas, tal como lo sugieren Fernández y Extremera (2002), quienes argumentan que los docentes juegan un papel fundamental como mediadores en el desarrollo emocional de sus alumnos.

En conclusión, aunque el estudio proporciona datos relevantes sobre el estado actual de la educación emocional en las aulas de EGB en Ecuador, también pone de manifiesto áreas críticas que requieren atención inmediata. Se resalta la responsabilidad compartida entre instituciones educativas, docentes y familias para promover un enfoque integral hacia el desarrollo emocional. Solo a través de un esfuerzo conjunto será posible mejorar estas cifras y garantizar que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos emocionales del siglo XXI.

Discusión

La Educación General Básica (EGB) en Ecuador ha sido objeto de múltiples investigaciones que buscan evaluar su calidad, cobertura y equidad. Al comparar los resultados de esta investigación con estudios nacionales previos, emergen patrones significativos que reflejan tanto avances como desafíos persistentes, los cuales deben ser analizados en el marco de las políticas educativas del país y las proyecciones globales de la UNESCO.

En primer lugar, los datos obtenidos muestran un incremento en la tasa neta de escolarización en la EGB, coincidiendo con los resultados del informe del INEVAL (2021), que destaca una cobertura cercana al 95% en este nivel educativo. Este avance está alineado con políticas como el Plan Decenal de Educación 2006-2015 y el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, que priorizaron la universalización del acceso a la educación básica. Sin embargo, estudios como el de Carrión y Espinosa (2020) revelan que persisten brechas significativas en áreas rurales y comunidades indígenas, lo que sugiere que la equidad sigue siendo un reto pendiente.



En términos de calidad educativa, esta investigación coincide con hallazgos previos que evidencian deficiencias en el rendimiento estudiantil, especialmente en materias como matemáticas y ciencias. Según el informe PISA-D (2018), Ecuador se encuentra por debajo del promedio regional en estas áreas. Esto refleja una necesidad urgente de fortalecer la capacitación docente y revisar los currículos escolares, en línea con las recomendaciones de la UNESCO (2021), que insta a los países a garantizar una educación inclusiva y de calidad para cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4).

Otro aspecto relevante es la correlación entre inversión pública y resultados educativos. Aunque Ecuador ha incrementado su gasto en educación, alcanzando cerca del 4% del PIB según el Banco Mundial (2020), este sigue siendo inferior al promedio recomendado por la UNESCO, que es del 6%. La insuficiencia presupuestaria limita la mejora de infraestructura escolar, el acceso a tecnologías y la implementación de programas innovadores.

En perspectiva global, las proyecciones de la UNESCO resaltan la importancia de integrar tecnologías digitales en los procesos educativos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Ecuador ha dado pasos importantes en esta dirección, especialmente tras la pandemia de COVID-19, pero aún enfrenta barreras relacionadas con la conectividad y el acceso desigual a herramientas tecnológicas.

Conclusiones

La educación emocional se ha convertido en un pilar fundamental dentro del ámbito educativo, especialmente en la Educación General Básica (EGB). Este enfoque busca desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, permitiéndoles gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. A continuación, se analizan las principales incidencias de implementar la educación emocional en el aula desde una perspectiva social, educativa, académica, personal y psicológica.

La educación emocional fomenta habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos, esenciales para una convivencia armónica. Los estudiantes que desarrollan estas competencias tienden a ser más tolerantes y respetuosos, lo que contribuye a construir comunidades más cohesionadas y solidarias. Además, al promover valores como la



inclusión y la equidad, esta propuesta educativa ayuda a reducir problemas sociales como el acoso escolar y la discriminación.

Desde el punto de vista pedagógico, integrar la educación emocional en el currículo permite mejorar el clima del aula. Un ambiente donde se priorizan las emociones positivas facilita el aprendizaje y reduce los niveles de estrés tanto en estudiantes como en docentes. Asimismo, los maestros adquieren herramientas para manejar situaciones complejas y fomentar dinámicas que estimulen la participación activa y el desarrollo integral del alumnado.

Numerosos estudios han demostrado que existe una relación directa entre el bienestar emocional y el rendimiento académico. Los estudiantes que aprenden a gestionar sus emociones presentan una mayor capacidad de concentración, resiliencia ante los retos y motivación para alcanzar metas. Esto repercute positivamente en su desempeño escolar, mejorando tanto los resultados individuales como los colectivos.

A nivel individual, la educación emocional ayuda a los niños a conocerse mejor a sí mismos, identificar sus emociones y desarrollar una autoestima saludable. Estas habilidades son fundamentales para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana y construir una identidad sólida. Además, fomenta la autonomía emocional, permitiendo que los estudiantes tomen decisiones más conscientes y responsables.

En el ámbito psicológico, la educación emocional actúa como un factor protector frente a problemas como la ansiedad, la depresión o el estrés infantil. Al aprender a regular sus emociones desde temprana edad, los niños desarrollan una mayor resiliencia ante situaciones adversas. Esto no solo beneficia su salud mental en el presente, sino que también sienta las bases para un bienestar duradero en etapas posteriores de la vida.

Proponer la educación emocional en el aula de EGB no solo responde a las necesidades actuales de un mundo cada vez más complejo, sino que también representa una inversión en el desarrollo integral de los estudiantes. Sus beneficios abarcan dimensiones sociales, educativas, académicas, personales y psicológicas, evidenciando su relevancia como parte esencial del currículo escolar.



Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional de Ecuador. (07 de diciembre de 2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 572 de 25 de agosto de 2015. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion
- Banco Mundial. (2020). *Gasto público en educación: Ecuador*. Washington D.C.: World Bank Group.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). *Educar desde el corazón*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10(1), 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *El sentimiento educativo*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Costa Rica: Desclée De Brouwer.
- Carrión, G., y Espinosa, M. (2020). *Educación y desigualdad en Ecuador*. Quito: FLACSO.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions*. Child Development, 82(1), 405-432.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 45(16), 63-93.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.



- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional. Más allá del coeficiente intelectual*. España: Mc Graw Hill.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes*. American Economic Review, 103(6), 2052-2086.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- INEVAL. (2021). *Informe nacional sobre calidad educativa*. Quito: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2019). *Datos sobre pobreza y bienestar infantil en Ecuador*. INEC: Ecuador.
- Kabat, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future*. Clinical Psychology: Science and Practice.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. España: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Informe sobre convivencia escolar*. MEE: Quito.
- Montagu, A. (2020). *Touching: the human significance of the skin*. NY: Harper & Row.
- Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Elbertson, N., & Salovey, P. (2013). *Improving the social and emotional climate of classrooms: a clustered randomized controlled trial testing the RULER approach*. Prevention Science, 14(1), 77-87.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Merrill Publishing Company.



Sabino, C. (2007). *El proceso general de la investigación*. Venezuela: PANAPO.

Salazar, M., y Pérez, L. (2020). *La formación docente en competencias emocionales: un desafío pendiente*. Revista Educativa Latinoamericana, 12(3), 45-60.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.

Salovey, P., & Mayer, J. (2000). *Overcoming emotional myths*. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 235-149.

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



Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

