

# Competencias socioemocionales docentes como eje para la inclusión emocional del estudiantado en el bachillerato ecuatoriano

## *Teachers' socio-emotional skills as a key to the emotional inclusion of students in Ecuadorian high schools*

Recibido: 24/07/2025 | Aceptado: 24/11/2025 | Publicado: 04/12/2025

M. Sc. Katy Araceli Punina Poma <sup>1\*</sup>

M. Sc. Alex Renato Viscarra Gavilanez <sup>2</sup>

M. Sc. Dora Marlene Vega Poveda <sup>3</sup>

<sup>1\*</sup> Ministerio de Educación Docente de la Unidad Educativa Sabanetillas. Bolívar, Echeandía, Ecuador. [katy1990a@gmail.com](mailto:katy1990a@gmail.com) ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9899-9144>

<sup>2</sup> Ministerio de Educación Docente de la Unidad Educativa 5 de Octubre. Bolívar, Echeandía, Ecuador. [alrenviscarra@gmail.com](mailto:alrenviscarra@gmail.com) ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6629-1193>

<sup>3</sup> Ministerio de Educación Docente de la Unidad Educativa Sabanetillas. Bolívar, Echeandía. [mvegapoveda@hotmail.com](mailto:mvegapoveda@hotmail.com) ID ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8889-2393>

### Resumen:

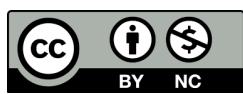
El artículo tuvo como propósito comprender la influencia de las competencias socioemocionales del docente en la promoción de la inclusión emocional del estudiantado de bachillerato en el contexto educativo ecuatoriano, reconociendo que la calidad de las relaciones emocionales en el aula influye en el bienestar y rendimiento académico. Mediante un enfoque mixto, se estudiaron tres instituciones fiscales en los cantones Echeandía, Caluma y Las Naves (provincia Bolívar), con la participación de 50 docentes y 200 estudiantes. Los datos cuantitativos revelan que los docentes muestran mayor desarrollo en autoconciencia y menor en autorregulación emocional. Por su parte, los estudiantes valoran el respeto y la escucha, aunque perciben escaso apoyo emocional en momentos críticos. Las correlaciones indican que un mayor desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes se asocia con una mejor percepción de inclusión emocional por parte del alumnado. El análisis cualitativo destaca prácticas efectivas como círculos de palabra, tutorías emocionales y espacios de reflexión,

que surgen como respuestas sostenibles y contextualizadas, incluso sin formación formal. Se concluye que dichas competencias no solo promueven un clima escolar más humano y participativo, sino que resultan esenciales para garantizar entornos inclusivos, especialmente en zonas con alta vulnerabilidad social y emocional. Con base empírica, se plantea la necesidad de priorizar el desarrollo socioemocional en la formación docente, como vía para consolidar una educación equitativa, afectiva y transformadora, alineada con el objetivo de lograr la inclusión emocional del estudiantado en el bachillerato ecuatoriano.

**Palabras clave:** competencias socioemocionales; inclusión educativa; diversidad emocional; docente.

### Abstract:

*This article aimed to understand the influence of teachers' socio-emotional competencies on promoting the emotional inclusion of high school students in the Ecuadorian educational context, recognizing that the quality of emotional relationships in the classroom influences well-being and academic performance.*



*Using a mixed-methods approach, three public schools in the cantons of Echeandía, Caluma, and Las Naves (Bolívar province) were studied, with the participation of 50 teachers and 200 students. Quantitative data reveal that teachers demonstrate greater development in self-awareness and less in emotional self-regulation. Students, for their part, value respect and active listening, although they perceive little emotional support during critical moments. Correlations indicate that greater development of socio-emotional competencies in teachers is associated with a better perception of emotional inclusion among students. Qualitative analysis highlights effective practices such as talking circles, emotional mentoring, and spaces for*

*reflection, which emerge as sustainable and contextualized responses, even without formal training. It is concluded that these competencies not only promote a more humane and participatory school climate, but are also essential for ensuring inclusive environments, especially in areas with high social and emotional vulnerability. Based on empirical evidence, the need to prioritize socio-emotional development in teacher training is proposed as a way to consolidate an equitable, affective, and transformative education, aligned with the goal of achieving the emotional inclusion of students in Ecuadorian high schools.*

**Keywords:** socio-emotional competencies; educational inclusion; emotional diversity; teachers.

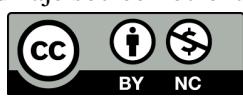
## Introducción

Actualmente, la educación reconoce la necesidad de atender no solo los aspectos cognitivos, sino también los socioemocionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello el concepto de inclusión trascienden la mera accesibilidad física o académica; implica un acompañamiento integral. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes se considera fundamental para crear ambientes escolares afectivos, integradores, participativos y genuinamente inclusivo.

La educación inclusiva es un imperativo fundamental que requiere de los sistemas educativos el reconocimiento y la atención efectiva de las múltiples formas de diversidad que presentan los estudiantes, y no solo en el ámbito cognitivo, sino también en las cruciales diferencias en el ámbito socioemocional. Para lograr ambientes escolares verdaderamente acogedores y equitativos, es indispensable que todos los alumnos se sientan sistemáticamente valorados, comprendidos y respetados dentro del espacio educativo; ello implica que las instituciones deben ir más allá de la mera integración física, adoptando políticas y prácticas que garanticen la seguridad psicológica y la pertenencia de cada individuo, lo cual es esencial para su participación activa y desarrollo pleno (UNESCO, 2020).

El aprendizaje socioemocional desempeña un papel central e insustituible en la formación académica y el desenvolvimiento integral de la persona, ya que constituye un proceso formativo continuo mediante el cual niños, adolescentes y adultos no solo adquieren los conocimientos académicos necesarios, sino que también desarrollan habilidades y actitudes críticas. Estas capacidades, que incluyen la autogestión emocional, la conciencia social y las habilidades de relación, resultan fundamentales para fomentar el bienestar personal, promover interacciones sociales positivas y preparar a los individuos para enfrentar los desafíos de la vida de manera adaptativa.

Este tipo de aprendizaje permite construir una identidad sólida y positiva, autorregular sus emociones ante diversas situaciones, trazarse metas significativas y alcanzarlas, así como actuar con empatía hacia los demás. Además, fomenta la creación de relaciones interpersonales basadas en el respeto y el apoyo mutuo, y promueve una toma de decisiones reflexiva, ética y comprometida con el bien común. En un mundo cada vez más interconectado y desafiante, integrar el aprendizaje socioemocional en la formación educativa no es solo deseable, sino urgente y necesario. (CASEL, 2024)



En otra investigación realizada por Hernández y Samada, (2021), expresan que: "Los procesos de inclusión tienen que entenderse de forma multidimensional, es decir, hay que considerar el contexto social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva, que trasciende la propia dimensión educativa" (p. 66).

En Ecuador los estudiantes de bachillerato se enfrentan a diferentes escenarios, desafíos sociales, emocionales como violencia familiar, inseguridad, presión académica entre otros que afectan su rendimiento académico, es por ello que la formación docente no solo debe ir enfocada a cumplir con lo académico sino también, en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, tomando en cuenta que un docente que maneje sus emociones se desempeñara de mejor manera y por ende transmite confianza a sus estudiantes lo que conlleva a crear espacios de aprendizajes colaborativos, participativos e interactivos.

Según el Ministerio de Educación (2023):

La oferta de formación, desde la mirada de los actores estratégicos, no ha abordado en su totalidad los cinco dominios priorizados como parte del perfil del docente esperado: Pedagógico; Transversal - Socioemocional, Disciplinar, Digital y Didáctico. Asimismo, las necesidades e intereses que manifiestan los docentes en el territorio plantean el desafío de ampliar y actualizar la oferta de formación considerando el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias de cada dominio. (p. 44)

De acuerdo a lo expuesto por el Ministerio de Educación (2023) y desde la experiencia de quienes vivimos de cerca los procesos educativos, se evidencia que la formación docente aún presenta vacíos importantes. No se ha logrado una cobertura integral de los cinco dominios clave que definen el perfil de un educador preparado para los retos actuales: el pedagógico, el transversal-socioemocional, el disciplinar, el digital y el didáctico. Esta limitación se vuelve aún más crítica cuando son los propios docentes quienes, desde su realidad en el territorio, expresan la necesidad urgente de una oferta formativa más pertinente, que les permita fortalecer sus competencias en cada uno de estos ámbitos. Responder a estas demandas no solo implica actualizar contenidos, sino también repensar la forma en que se construye la formación docente, alineándola con los desafíos reales del aula y del contexto educativo actual.

La centralidad de las competencias socioemocionales docentes en el proceso formativo es indiscutible. La literatura especializada indica que estas capacidades ejercen una influencia positiva no solo en la relación entre el docente y el estudiante, sino que también mejoran significativamente la gestión y el clima dentro del aula (Lozano et al., 2022). De esta manera, se resalta la importancia de integrar y validar las experiencias emocionales de los docentes y estudiantes, reconociendo que ambos grupos son los protagonistas esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y que sus estados afectivos tienen una correlación directa con los resultados académicos.

El desarrollo de las competencias socioemocionales en el contexto escolar es fundamental, ya que permite a los docentes fomentar un aprendizaje integral en sus estudiantes a lo largo de los distintos niveles educativos, considerando como eje principal la participación activa de toda la comunidad educativa (Yataco, Huerta, Bustamante, & Rangel, 2022). Estas competencias no solo fortalecen la capacidad del profesorado para gestionar sus propias emociones, sino que también potencian la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, donde los estudiantes se sienten comprendidos, apoyados y motivados para interactuar de manera respetuosa y responsable. Esta relevancia también se refleja en el ámbito formativo, pues, como señala Trelles Astudillo (2025), "la incorporación de las



competencias socioemocionales en el programa curricular de las carreras de educación es clave para preparar a los futuros docentes para afrontar los retos del siglo XXI" (p. 252).

El rol del docente no se limita únicamente a dominar los contenidos de la asignatura que enseña, sino que también implica la capacidad de transmitir valores a sus estudiantes y acompañarlos en el desarrollo de habilidades que les permitan tomar decisiones responsables. En este sentido, el maestro actúa como un puente entre el conocimiento que ofrece y la comprensión que logran sus alumnos, convirtiéndose en un referente positivo, especialmente durante las etapas clave del crecimiento emocional de niños y adolescentes (Márquez & Gaeta, 2017). Asimismo, la escuela, entendida como un espacio de interacción, socialización y aprendizaje constante, constituye un entorno propicio para fomentar la gestión emocional en estudiantes y docentes, siendo estos últimos elementos esenciales en dicho proceso (Muñoz, 2023).

Si bien existen investigaciones que destacan los beneficios de la educación emocional, resulta necesario profundizar en las particularidades del entorno específico. La adolescencia constituye una etapa de transición caracterizada por constantes cambios físicos, psicológicos y sociales, que demandan una atención especial desde el ámbito educativo. Comprender cómo se desarrollan las competencias emocionales en este periodo y dentro de contextos escolares determinados permite no solo identificar las necesidades del estudiantado, sino también diseñar estrategias pedagógicas pertinentes que favorezcan su bienestar integral, la gestión adecuada de sus emociones y la mejora del clima escolar.

Las emociones se configuran como un componente transversal dentro del ámbito educativo, puesto que están presentes de forma ininterrumpida en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje; esta omnipresencia afecta directamente al ejercicio profesional del docente, pues lo emocional no puede separarse de su labor; la enseñanza implica una constante interacción no solo con el estudiantado, sino también con compañeros de trabajo y el entorno escolar en general. Además, los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que también involucran profundamente sus propias convicciones, valores y emociones en el acto de enseñar. Esta inversión afectiva influye directamente en la manera en que se relacionan con sus alumnos, cómo gestionan los desafíos del aula y cómo construyen un clima emocional favorable para el aprendizaje (Contreras Mendoza, 2020).

Por tanto, el objetivo de este estudio es comprender la influencia de las competencias socioemocionales del docente en la promoción de la inclusión emocional del estudiantado de bachillerato en el contexto educativo ecuatoriano. Los resultados evidencian que dichas competencias ejercen un papel significativo en la creación de un ambiente emocional inclusivo, favoreciendo el bienestar y la participación activa del estudiantado en el aula.

## Materiales y métodos

El estudio se desarrolló con un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo), para lograr una comprensión integral del fenómeno estudiado. Este diseño permitió explorar inicialmente las percepciones y experiencias de los docentes en relación con sus competencias socioemocionales y la atención a la diversidad emocional del alumnado, para posteriormente medir cuantitativamente dichas percepciones y determinar su relación con la inclusión emocional estudiantil.

Según Hernández y Mendoza (2018):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión



conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 612)

### Contexto del estudio, población y muestra

El estudio se realizó entre marzo y junio de 2025 en tres unidades educativas fiscales de nivel bachillerato de la provincia Bolívar, ubicadas en los cantones Echeandía, Caluma y Las Naves. Estas instituciones fueron seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico por criterios, priorizando escuelas de zonas urbanas y periurbanas con población estudiantil diversa y antecedentes de vulnerabilidad emocional o social.

La población total estuvo conformada por 120 docentes y 620 estudiantes de tercero de bachillerato. De esta población, se seleccionó una muestra intencional compuesta por 50 docentes (41,6% del total) y 200 estudiantes (32,2% del total).

El criterio principal de inclusión fue la experiencia directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje del Bachillerato General Unificado (BGU). En el caso de los docentes, se incluyeron aquellos con al menos dos años de experiencia profesional en el nivel de bachillerato; en el caso de los estudiantes, participaron quienes cursaban el tercer año (16–17 años de edad), por poseer una visión más completa del acompañamiento emocional recibido a lo largo de su formación. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y brindaron su consentimiento informado, garantizándose el anonimato y la confidencialidad de los datos.

**Validación de los instrumentos:** Los instrumentos de recolección de información fueron elaborados con base en los modelos de competencias socioemocionales de CASEL (2023) y los criterios de inclusión emocional de la UNESCO (2020). Para asegurar su validez de contenido, los ítems fueron revisados por un panel de tres expertos en educación emocional y psicopedagogía, quienes evaluaron pertinencia, claridad y coherencia de cada ítem con los objetivos del estudio. Además, se realizó un piloto con un grupo reducido de docentes y estudiantes para verificar la comprensión de las preguntas y ajustar la redacción cuando fue necesario.

En cuanto a la confiabilidad, se verificó la consistencia interna mediante la aplicación piloto, asegurando que los ítems medían de manera coherente las dimensiones planteadas. Se realizaron ajustes de redacción para reducir ambigüedades y redundancias, garantizando la aplicabilidad de los instrumentos finales.

Para sustentar el marco conceptual y guiar la interpretación de los resultados, se emplearon diversos métodos teóricos: **Análisis documental y bibliográfico:** se realizó una revisión sistemática de literatura académica en bases de datos de acceso abierto (Scielo, RedALyC, Dialnet, y Google Scholar) entre 2018 y 2024. Se usaron palabras clave como competencias socioemocionales, inclusión educativa, educación emocional en bachillerato y rol docente. Esta búsqueda permitió identificar fundamentos conceptuales y modelos de referencia relevantes, como el modelo de competencias de CASEL (2023) y los principios de inclusión emocional definidos por la UNESCO (2020).

**Analítico-sintético:** permitió descomponer la información teórica y empírica en categorías temáticas (análisis) y posteriormente integrar los hallazgos en interpretaciones globales (síntesis).

**Inductivo-deductivo:** se aplicó para formular conclusiones generales a partir de los datos empíricos observados y contrastarlos con la teoría, fortaleciendo la validez del estudio.

### Métodos empíricos

**Encuestas estructuradas:** se aplicaron dos instrumentos elaborados con base en el modelo de competencias de CASEL (2023) y en los criterios de inclusión emocional de la UNESCO (2020).



Cuestionario de Competencias Socioemocionales Docentes: compuesto por 10 ítems tipo Likert de 5 puntos (de 1 = nunca a 5 = siempre), evaluó la frecuencia con que los docentes aplican prácticas relacionadas con los cinco dominios de CASEL (Ver galerada Instrumentos):

- Autoconciencia: reflexión sobre emociones, fortalezas y debilidades.
- Autorregulación: manejo del estrés y control de impulsos.
- Conciencia social: empatía y respeto hacia los estudiantes.
- Habilidades sociales: cooperación, comunicación y resolución de conflictos.
- Toma de decisiones responsable: consideración de consecuencias emocionales en decisiones pedagógicas.

Escala de Percepción de Inclusión Emocional del Estudiantado: integrada por 10 ítems tipo Likert de 4 puntos (de 1 = nunca a 4 = siempre), organizado en cinco dimensiones.

- Escucha y comprensión docente
- Ambiente emocional seguro
- Apoyo emocional en momentos críticos
- Respeto en la diversidad
- Libertad para expresar sentimientos

Entrevistas semiestructuradas: En una segunda fase cualitativa, se entrevistó a nueve docentes seleccionados con base en los resultados cuantitativos, con el fin de profundizar en sus experiencias y estrategias emocionales. La guía de entrevista (7 preguntas abiertas) organizadas por bloques se abordó aspectos relacionados con (Ver galerada Instrumentos):

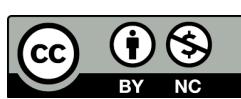
- Gestión emocional
- Promoción de inclusión emocional
- Influencia docente
- Apoyo institucional y recomendaciones

Las entrevistas se realizaron por videollamada y fueron transcritas y analizadas mediante el método de análisis temático, utilizando el software Atlas.ti (versión 9).

Procedimiento de recolección de datos: La recolección de información se desarrolló de manera sistemática: se aplicaron primero los cuestionarios a docentes y estudiantes en formato digital durante sesiones coordinadas con las instituciones, respetando las normas de confidencialidad. Posteriormente, se realizaron las entrevistas semiestructuradas a docentes, garantizando un espacio seguro y confidencial para la expresión de experiencias y percepciones.

## Métodos estadísticos

El tratamiento de los datos cuantitativos se realizó con el software SPSS (versión 26). Se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, incluyendo el cálculo de frecuencias absolutas, porcentajes, medias aritméticas y desviaciones estándar para cada variable analizada.



Posteriormente, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) para determinar la relación entre las competencias socioemocionales de los docentes y la percepción de inclusión emocional de los estudiantes. Se adoptó un nivel de significancia de  $p < .05$ .

Los resultados cualitativos se analizaron mediante análisis temático, categorizando los datos según su frecuencia y significado conceptual, lo que permitió triangular los hallazgos y enriquecer la discusión.

## Resultados y discusiones

Esta sección expone los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados en las fases cuantitativa y cualitativa, contrastándolos con los aportes teóricos revisados. El análisis integra las percepciones de docentes y estudiantes, así como las correlaciones entre las variables estudiadas, con el fin de comprender la relación entre las competencias socioemocionales del profesorado y la percepción de inclusión emocional en el aula.

### 1. Resultados cuantitativos

#### a) Competencias socioemocionales docentes

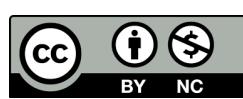
El análisis cuantitativo de las prácticas docentes comenzó con la aplicación del cuestionario a los 50 profesores participantes. Este instrumento, basado en el modelo CASEL (2023), midió la percepción de los docentes sobre la frecuencia con la que aplican las cinco competencias socioemocionales en el aula mediante una escala Likert de 5 puntos, donde 5 representa la máxima frecuencia de uso.

Competencia	Media	DE
Autoconciencia	4.10	0.45
Autorregulación	3.65	0.60
Conciencia social	3.85	0.50
Habilidades sociales	3.70	0.55
Toma de decisiones	3.80	0.58

**Tabla 1:** Medias y desviaciones estándar de competencias socioemocionales docentes (n = 50). **Fuente:** Elaboración propia

El cuestionario de 10 ítems aplicado a 50 docentes fue agrupado en cinco dimensiones de CASEL: Como se observa en la Tabla 1, la autoconciencia presenta los valores más altos, indicando que los docentes poseen un buen nivel de reconocimiento y comprensión de sus emociones, fortalezas y limitaciones. Por el contrario, la autorregulación muestra la media más baja, lo que refleja dificultades en el manejo del estrés y control de impulsos en situaciones desafiantes.

El análisis de conciencia social, habilidades sociales y toma de decisiones responsables evidencia un desempeño intermedio, sugiriendo que los docentes aplican estas competencias de manera frecuente, pero con variabilidad entre individuos. Estos hallazgos coinciden con Contreras Mendoza (2020), quien señala que el manejo del estrés docente es un desafío constante, y con Lozano et al. (2022), que enfatizan la importancia de la conciencia social y empatía para aulas inclusivas. La autoconciencia y la conciencia social, al mostrar correlaciones más altas con la percepción estudiantil de inclusión emocional, se presentan como competencias clave para promover un clima afectivo positivo y participativo en el aula.



La capacidad de autoconciencia es un tema central en el ámbito pedagógico; según Rivera Campos (2025), “La capacidad de autoconciencia es fundamental para establecer relaciones pedagógicas profundas y significativas, creando un ambiente de aprendizaje que no solo fomenta el desarrollo académico, sino también el desarrollo socioemocional integral de los estudiantes” (p. 5). En síntesis, los datos confirman que la autoconciencia es el pilar más desarrollado en el profesorado participante, mientras que la autorregulación representa un desafío constante, especialmente en contextos con alta carga emocional o demandas laborales.

b) Percepción de inclusión emocional (estudiantes)

Los 200 estudiantes encuestados proporcionaron información valiosa sobre cómo perciben la atención emocional de sus docentes y el clima inclusivo en el aula.

Variable	Media	DE
Escucha y comprensión docente	3.50	0.65
Ambiente emocional seguro	3.40	0.70
Apoyo emocional en momentos críticos	3.20	0.75
Respeto en la diversidad	3.60	0.60
Libertad para expresar sentimientos	3.30	0.68

**Tabla 2:** Medias y desviaciones estándar de percepción estudiantil (n = 200). **Fuente:** Elaboración propia

Como muestra la Tabla 2, los estudiantes perciben mayor respeto en la diversidad y buena escucha y comprensión por parte del docente, mientras que el apoyo emocional en momentos críticos constituye el área más débil. Esta variabilidad refleja diferencias en la intervención docente frente a situaciones de vulnerabilidad emocional y sugiere una relación directa con las competencias de autorregulación del profesorado; un manejo limitado del estrés y de la regulación emocional podría afectar la capacidad de brindar apoyo oportuno a los estudiantes.

De acuerdo con Bisquerra (2020), el apoyo emocional oportuno es un pilar de la educación emocional, ya que permite que los estudiantes desarrollen confianza y un sentido de pertenencia. En consecuencia, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias de autorregulación para mejorar la calidad del vínculo afectivo en el aula. Asimismo, estos hallazgos refuerzan la relevancia de considerar la diversidad individual de los estudiantes, entendida como la presencia de características evolutivas, ritmos y estilos de aprendizaje distintos, que en interacción con el contexto se manifiestan en intereses, expectativas, proyectos de vida, motivaciones, necesidades y potencialidades únicas.

c) Correlaciones

Para determinar la relación entre las variables de estudio, se evaluaron las correlaciones entre el nivel de competencias socioemocionales percibidas por los docentes (Tabla 1) y las dimensiones de percepción de inclusión emocional del estudiantado (Tabla 2).

Competencia docente	Correlación ®	p-valor
Autoconciencia	0.45	<.01



<b>Autorregulación</b>	0.38	<.05
<b>Conciencia social</b>	0.42	<.01
<b>Habilidades sociales</b>	0.40	<.01
<b>Toma de decisiones</b>	0.37	<.05

**Tabla 3:** Correlaciones: competencias docentes vs percepción estudiantil. **Fuente:** Elaboración propia

La Tabla 3 evidencia correlaciones positivas y significativas entre las competencias socioemocionales docentes y la percepción de inclusión emocional estudiantil. Las asociaciones más fuertes se encuentran en autoconciencia ( $r = 0.45$ ,  $p < .01$ ) y conciencia social ( $r = 0.42$ ,  $p < .01$ ), lo que indica que docentes con mayor autoconocimiento y empatía generan ambientes más inclusivos.

Estos hallazgos coinciden con el modelo de CASEL (2023), que subraya la importancia del reconocimiento emocional propio y ajeno como factores que favorecen el bienestar colectivo y la convivencia escolar. Asimismo, los resultados son coherentes con lo planteado por Márquez y Gaeta (2017), quienes afirman que el docente emocionalmente competente influye de manera directa en la motivación y confianza del alumnado.

En consecuencia, puede afirmarse que el nivel de desarrollo socioemocional del profesorado es un predictor relevante de la inclusión emocional percibida por los estudiantes.

## 2. Resultados cualitativos

El análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a nueve docentes permitió identificar las estrategias emocionales más utilizadas en el aula.

Bloque 1: Gestión emocional (autoconciencia y regulación). Los docentes señalaron que practican autorreflexión y técnicas de regulación emocional, como pausas, respiración consciente y planificación anticipada de actividades. Estas estrategias contribuyen a mantener un clima positivo y facilitan la intervención temprana ante conflictos. Las prácticas reflejan la prevención emocional propuesta por Bisquerra (2020), evidenciando que la regulación anticipada evita conflictos y mejora el clima del aula.

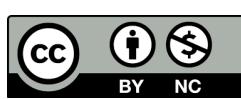
Bloque 2: Promoción de inclusión emocional (conciencia emocional y habilidades sociales)

Se destacaron actividades como círculos de palabra, trabajo colaborativo y tutorías personalizadas, que promueven la empatía y el respeto mutuo. Los docentes adaptan sus estrategias según las necesidades individuales de los estudiantes, garantizando la inclusión emocional. Estas prácticas muestran innovación contextualizada en la provincia Bolívar, en contextos con recursos limitados.

Bloque 3: Influencia docente

Los docentes reconocen que su autorregulación impacta directamente en la motivación, seguridad y desempeño de los estudiantes. Cuando el manejo emocional es adecuado, se crea un ambiente seguro; cuando es limitado, disminuye la capacidad de apoyo en momentos críticos. Esto coincide con los hallazgos cuantitativos, donde la autorregulación docente presentó la media más baja y se relaciona con menor intervención oportuna ante situaciones de vulnerabilidad estudiantil.

Bloque 4: Apoyo institucional y recomendaciones



Los docentes enfatizan la necesidad de capacitaciones, recursos y programas institucionales de acompañamiento. Recomiendan prácticas efectivas como tutorías personalizadas y espacios de escucha activa, que fortalecen la inclusión emocional en el aula. Este hallazgo destaca la relevancia del apoyo institucional para maximizar la efectividad de las competencias socioemocionales docentes.

#### Relación con objetivos

Los resultados confirman los objetivos del estudio: las competencias socioemocionales del profesorado, especialmente la autoconciencia y la conciencia social, están directamente relacionadas con la percepción de inclusión emocional del alumnado. Esta relación se sustenta tanto en los datos cuantitativos como en las experiencias cualitativas.

El valor agregado del estudio radica en tres aspectos principales:

- Evidencia contextualizada en una región poco explorada del Ecuador (provincia Bolívar).
- Identificación de prácticas efectivas de inclusión emocional, como los círculos de reflexión y las tutorías emocionales.
- Integración metodológica mixta que fortalece la validez de los hallazgos y permite una comprensión profunda del fenómeno.

Estos resultados respaldan la teoría de la educación emocional (Bisquerra & Pérez, 2007), que sostiene que el aprendizaje mejora cuando los estudiantes están motivados, comprendidos y desarrollan competencias emocionales adecuadas.

Las implicaciones educativas derivadas de estos hallazgos son claras, sugiriendo un impacto directo en la formación docente, al justificar la incorporación de módulos de autorregulación emocional, tal como recomiendan teóricos del campo (Salovey & Mayer, 1990). A nivel de política distrital, se sugiere replicar modelos exitosos como las tutorías emocionales en zonas vulnerables, alineándose a los objetivos del Ministerio de Educación (2022). Finalmente, se recomienda en la práctica escolar fomentar espacios de reflexión grupal como parte de la rutina para mejorar el clima emocional.

A pesar de la solidez de los resultados, se identificaron limitaciones y sugerencias futuras; el alcance geográfico se limitó a tres cantones, lo que restringe la generalización nacional de allí que, para futuras líneas de investigación, se sugiere incluir mediciones longitudinales, aplicar intervenciones pilotos para evaluar su impacto con pre-post test, y expandir la muestra a otras provincias para aumentar la validez externa.

Esta confirmación empírica se sustenta en el reconocimiento de la individualidad y la relevancia de lo emocional en el aprendizaje, tal como lo establece la teoría. Martín Ruiz (2023) subraya la base de esta necesidad, al mencionar que:

A tenor de estos planteamientos es importante considerar que la diversidad está presente en el ser humano desde el momento en que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos y estilos de aprendizaje, que en interacción con el contexto se manifiestan en intereses, expectativas, proyectos de vida, motivaciones, necesidades y potencialidades individualmente. (p. 9).

Esta perspectiva es crucial, pues como exponen Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) "...hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales" (p. 65).



- Por consiguiente, la correlación positiva entre las competencias socioemocionales del docente y la inclusión emocional del estudiante, demostrada en este estudio, ratifica la urgencia de fortalecer la formación docente para abordar esta diversidad y maximizar el rendimiento académico y el bienestar integral del alumnado.

#### Implicaciones educativas y novedad

- Contexto poco explorado: Evidencia en la provincia Bolívar, aportando información contextualizada.
- Prácticas innovadoras: Círculos de palabra y tutorías emocionales efectivas.
- Formación docente: Necesidad de fortalecer autorregulación y conciencia social
- Política educativa: replicar estrategias exitosas y fomentar espacios de reflexión grupal.

### Conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que las competencias socioemocionales del docente son mucho más que habilidades individuales: constituyen un eje transformador capaz de modelar la inclusión emocional del estudiantado en el nivel de bachillerato. La manera en que los docentes reconocen y gestionan sus emociones se refleja directamente en cómo los estudiantes perciben el clima del aula, su sensación de respeto, la empatía recibida y la seguridad para expresar sus propios sentimientos. Esta relación se confirma empíricamente a través de correlaciones significativas, respaldando los planteamientos de CASEL (2023) y Bisquerra (2020), quienes sostienen que el equilibrio emocional del profesorado es un fundamento para un aprendizaje significativo, equitativo y humanizador.

El estudio muestra que la autoconciencia y la conciencia social son las competencias mejor desarrolladas, estrechamente vinculadas con la percepción positiva de inclusión emocional del alumnado. Los docentes que son capaces de reconocer sus emociones y mostrar empatía generan entornos acogedores, fomentando que los estudiantes se sientan escuchados, valorados y respetados. Este impacto no se limita a la motivación y el rendimiento académico; también fortalece el sentido de pertenencia y el bienestar integral de cada estudiante, consolidando la educación como un proceso humano y emocionalmente sensible.

Por otra parte, la autorregulación emocional emerge como un área de desafío, limitando la capacidad docente para ofrecer apoyo oportuno ante situaciones críticas. Tal como indican Contreras Mendoza (2020) y Lozano et al. (2022), fortalecer la gestión del estrés y las habilidades de autocontrol resulta fundamental para garantizar el bienestar del profesorado y, por ende, del alumnado. Sin embargo, las estrategias observadas en la fase cualitativa —círculos de reflexión, tutorías personalizadas y la detección temprana de señales de malestar— evidencian que los docentes, aun en contextos con recursos limitados, desarrollan prácticas innovadoras y efectivas que promueven la inclusión emocional y humanizan el rol docente.

La integración de métodos cuantitativos y cualitativos permitió no solo medir la relación entre competencias e inclusión emocional, sino también comprender cómo estas dinámicas se manifiestan en la práctica cotidiana. Esta combinación metodológica fortalece la validez de los hallazgos y demuestra que la inclusión no depende exclusivamente de políticas institucionales, sino del compromiso afectivo, ético y profesional de los docentes, quienes son protagonistas en la construcción de aulas inclusivas y emocionalmente seguras.

En términos prácticos, el estudio ofrece evidencia clara sobre la efectividad de prácticas pedagógicas emocionalmente inclusivas, como las tutorías emocionales, la verbalización afectiva y los espacios de escucha activa. Estas estrategias no solo promueven la participación y el bienestar estudiantil, sino que también sirven como modelos replicables para otras instituciones, especialmente en regiones poco exploradas como la provincia Bolívar. De este modo, el trabajo

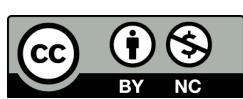


contribuye a la generación de conocimiento contextualizado y ofrece un referente para la formación docente y la implementación de políticas educativas centradas en la dimensión emocional.

Finalmente, este estudio propone líneas de investigación futuras que permitan ampliar la evidencia: incluir muestras más representativas, implementar estudios longitudinales que evalúen la evolución de las competencias socioemocionales docentes y diseñar intervenciones piloto que midan su impacto en la inclusión emocional. Fortalecer estas competencias en la formación inicial y continua del profesorado se proyecta como una estrategia decisiva para construir instituciones educativas más inclusivas, humanas y emocionalmente sostenibles, con efectos positivos duraderos sobre el aprendizaje y bienestar integral del estudiantado.

## Referencias Bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Desclée de Brouwer. <https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- CASEL. (2023). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- CASEL. (2024). *Fundamentos del SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Contreras Mendoza, C. (2020). *Manejo emocional en docentes de segundo ciclo: Entre las demandas del trabajo y el deber ser emocional* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/185055>
- Hernández Pico, P., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 6(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://bibliotecadigital.uce.edu.ec/s/L-D/item/793>
- Márquez Cervantes, M. C., & Gaeta González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: El papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Martín Ruiz, A. (2023). El respeto por la diversidad, actual desafío del proceso de orientación y seguimiento. *Mendive. Revista de Educación*, 21(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962023000400002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962023000400002)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Guía metodológica para el fortalecimiento de la educación emocional en instituciones educativas*. Quito: Subsecretaría de Fundamentos Educativos. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Plan Nacional de Formación Permanente*. <https://www.educacion.gob.ec>
- Muñoz, D. (2023). Las competencias socioemocionales de los docentes y su rol en el aula. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(4), 30-42. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.04.003>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>



Rivera Campos, A. C. R. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14642456>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Trelles Astudillo, H. T. (2025). Formación inicial del docente y las competencias socioemocionales. *Revista Boletín Redipe*, 14(5), 252-259. <https://doi.org/10.36260/r1qxhn20>

UNESCO. (2020). *La educación inclusiva: De la accesibilidad a la equidad.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374332>

Yataco, P. E. Y., Huerta, E. F. H., Bustamante, N. E. B., & Rangel, M. C. R. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2105–2116. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.477>

## Contribución de los autores

No.	Roles de la contribución	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1.	Conceptualización:	60%	20%	20%
2.	Curación de datos:	65%	20%	15%
3.	Ánalisis formal:	70%	15%	15%
4.	Investigación:	70%	15%	15%
5.	Metodología:	65%	20%	15%
6.	Administración del proyecto:	80%	10%	10%
7.	Supervisión:	65%	20%	15%
8.	Validación:	80%	10%	10%
9.	Visualización:	80%	10%	10%
10.	Redacción – borrador original:	75%	20%	5%
11.	Redacción – revisión y edición:	80%	10%	10%

## Declaración de originalidad y conflictos de interés

El/los autor/es declara/n que el artículo: **Competencias socioemocionales del docente como eje para la inclusión emocional del estudiantado en el bachillerato ecuatoriano**

Que el artículo es inédito, derivado de investigaciones y no está postulando para su publicación en ninguna otra revista simultáneamente.

- Que se acepta tanto la revisión por pares ciegos como las posibles correcciones del artículo que deban hacerse tras comunicarle/s la oportuna disconformidad con ciertos aspectos pertinentes en su artículo.
- Que en el caso de ser aceptado el artículo, hará/n las oportunas correcciones en el tiempo que se estipule.
- No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la presente publicación.

A continuación, presento los nombres y firmas de los autores, que certifican la aprobación y conformidad con el artículo enviado.

### Autores

M. Sc. Katy Araceli Punina Poma

M. Sc. Alex Renato Viscarra Gavilanez

M. Sc. Dora Marlene Vega Poveda

