Programa de acompañamiento emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales en estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato – Ecuador, durante el año lectivo 2026-2027

TESIS DOCTORAL

que, para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA
Sophia Monserrath Valle Reinoso

México, 2026

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Valle Reinoso Sophia Monserrath, 2026. *Programa para fortalecer el bienestar emocional en estudiantes de 7 a 11 años en la Unidad Educativa Nuevo Mundo Ambato – Ecuador, durante el año lectivo 2026-2027* [Tesis de Doctorado de la Universidad de Investigación e Innovación de México – UIIX]

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría y mención de la Universidad de Investigación e Innovación de México - UIIX.

No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen.

El presente trabajo doctoral se basa en la condición de que la conducta de los seres humanos se concreta en la proyección de aprendizajes situacionales pasados ya consolidados, pues se encuentran grabados a partir de procesos de condicionamiento en las que se nutren las esferas primarias de socialización. Sin embargo, el estudiantado no cuenta con una estructura pedagógica formal que le dé una oportunidad para codificar y gestionar la tríada sentimiento-emoción-reacción, lo que les permite solamente una reactividad conductual sin el control de uno mismo. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de crear una intervención doctoral en función de un programa de acompañamiento emocional. El objetivo central es proveer los recursos cognitivos y afectivos necesarios para que el estudiante, en el rango etario de los 7 a los 11 años, transite de una reactividad automática hacia una gestión emocional autónoma y proactiva. Para ello, el soporte teórico para este estudio iniciará de forma transdisciplinaria los estados del desarrollo cognitivo y las leyes del aprendizaje asociativo, haciendo constar que la infancia media o etapa de operaciones concretas es un momento fundamental para la reconfiguración de los esquemas emocionales. A través de un profundo análisis de las denominadas metodologías de enseñanza-aprendizaje que han ido predominando durante años se pretende recoger como finalidad de la tesis un cambio del paradigma educativo. Que el discente, de esta manera, reconozca no sólo las emociones que siente, sino que desarrolle habilidades para poder interpretarlas y manejarlas como herramientas de bienestar general. Finalmente, esta investigación hace constar la necesidad de poder transformar esos automatismos adquiridos en respuestas conscientes, para poder garantizar un desarrollo biopsicosocial armónico en el contexto escolar.

Palabras clave: Gestión emocional, acompañamiento pedagógico, aprendizaje situacional, desarrollo cognitivo, bienestar emocional.

Abstract.

This doctoral research starts from the premise that human behavior is a projection of prior situational learning, consolidated through conditioning processes within primary socialization settings. However, students are observed to lack a formal pedagogical structure that facilitates decoding and managing the feeling-emotion-reaction triad, which results in behavioral reactivity devoid of self-regulation. Given this scenario, there is an imperative need to design and implement a doctoral intervention based on an emotional support program. The central objective is to provide the cognitive and affective resources students aged 7 to 11 need to move from automatic reactivity toward autonomous, proactive emotional management. The theoretical foundation of this study interdisciplinarily articulates the stages of cognitive development and the laws of associative learning, recognizing that middle childhood, or the concrete operations stage, is a critical period for reconfiguring emotional schemas. Through an in-depth analysis of the teaching-learning methodologies that have prevailed for generations, this thesis seeks to propose an educational paradigm shift. It is intended that students not only recognize their emotions but also develop competencies to interpret and manage them as tools for holistic well-being. Ultimately, this research underscores the importance of transforming acquired automatic responses into conscious ones, thereby ensuring harmonious biopsychosocial development within the school context.

Keywords: Emotional management, pedagogical support, situational learning, cognitive development, emotional well-being.

Agradecimientos.

A mis padres y a mi esposo. Gracias por estar en cada paso y apoyarme en el proceso.

Dedicatorias.

A mi hija, Marina.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN 10
CAPÍTULO I. Proyección de la investigación. 13
1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio. 13
1.2. Planteamiento del problema. 17
1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación). 26
1.4. Justificación. 26
1.4.1. Justificación teórica 26
1.4.2. Justificación metodológica 27
1.4.3. Justificación práctica 28
1.4.4. Justificación personal 29
1.5. Objeto de estudio. 29
1.6. Campo de acción. 29
1.7. Objetivos. 29
1.7.1. Objetivo General. 30
1.7.2. Objetivos específicos. 30
1.8. Hipótesis. 30
1.9. Alcance temático. 30
1.10. Delimitación Espacial y Temporal. 31
CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales. 32
2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual). 32
2.1.1. Educación para la paz 35
2.1.2. Acoso sexual en Instituciones educativas en Ecuador 36
2.1.3. Programa de acompañamiento emocional en Ecuador 37
2.2. Marco Teórico. 38
2.2.1. Bienestar estudiantil 38
2.2.2. Indicadores de bienestar estudiantil 38

2.3. Marco Conceptual. 39
2.3.1. La dimensión emocional 39
2.3.2. Inteligencia emocional 39
2.3.3. Educación emocional 41
2.3.4. Competencias emocionales 41
2.3.5. Bases epistemológicas o teóricas 42
2.3.5.1. Gestión emocional de los niños de primaria 42
2.3.5.2. Acompañamiento emocional 42
2.4. Marco Contextual. 43
2.4.1. Creación e historia de la institución educativa en donde se hace el estudio 43
2.5. Marco Legal y Normativo. 43
2.5.1. Aplicaciones prácticas 45
2.5.1.1. Caso Ecuador 45
CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación. 47
3.1. Cuadro Operacionalización de variables. 48
3.2. Diseño metodológico. 51
3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis. 51
3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos. 52
3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos. 57
3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección. 61
3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde). 68
3.3.1. Aplicación de los instrumentos. 68
3.3.2. Procesamiento de la información. 73
3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos. 74
3.5. Redacción de resultados y discusión. 93
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN 107
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación. 107
4.2. Descripción de la propuesta de transformación. 117
4.3. Objetivos de la propuesta. 118
4.4. Actividades, fases y/o etapas. 119
4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta 126

4.6. Resultados. 127
4.6.1 Resultados o productos a obtener. 127
4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación. 169
4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación. 170
CONCLUSIONES 179
RECOMENDACIONES 182
BIBLIOGRAFÍA 183
ANEXOS 199

Índice de ilustración.

Ilustración 1 Árbol de problemas 22
Ilustración 2 |Diseño convergente Cuali + Cuanti 55
Ilustración 3 Gráfico de sedimentación 94
Ilustración 4 Las 12 competencias de la inteligencia emocional 117
Ilustración 5 Actividades mensuales propuestas 118
Ilustración 6 Representación gráfica de la propuesta 122
Ilustración 7 Fase 0 del programa de acompañamiento emocional 124
Ilustración 8 Actividades mensuales del Programa de acompañamiento emocional 125
Ilustración 9 Daniel Goleman 2013 y 2025 176

Índice de gráficas.

Gráfico 1 Me siento parte de esta escuela 83
Gráfico 2 En mi escuela hay niños en los que puedo confiar 83
Gráfico 3 En mi escuela me siento seguro/a 84
Gráfico 4 En mi escuela puedo hacer amigos 85
Gráfico 5 En mi escuela no puedo equivocarme sin ser juzgado/a 85
Gráfico 6 En mi escuela NO se discrimina a nadie 86
Gráfico 7 En mi escuela me ayudan a encontrar diferentes formas de expresarme 87
Gráfico 8 En mi escuela me dan herramientas para manejar los conflictos 87
Gráfico 9 En mi escuela facilitan espacios de participación y expresión de niños 88
Gráfico 10 Dentro de mi escuela NO hay situaciones de violencia (física, verbal, psicológica) 89
Gráfico 11 En mi escuela hay adultos en los que puedo confiar 89

Índice de tablas.

Tabla 1 Normativa legal de los derechos de la niñez y la educación 51
Tabla 2 Operacionalización de variables 56
Tabla 3 Técnicas para la obtención de datos 62
Tabla 4 Instrumentos aplicados durante la investigación 67
Tabla 5 Población 69
Tabla 6 Muestra cualitativa 70
Tabla 7 Organización del trabajo de campo 74
Tabla 8 Aplicación de los instrumentos 79
Tabla 9 Análisis de actividades sugeridas por participantes de las entrevistas 83
Tabla 10 Pertenencia seguridad y confianza 95
Tabla 11 Inclusividad 95
Tabla 12 Participación 95
Tabla 13 Prueba de KMO y Bartlett 96
Tabla 14 Tabla de Comunalidades 97
Tabla 15 Varianza total explicada 99
Tabla 16 Síntesis de resultados cuantitativos de la Escala de Bienestar Escolar MESACTS 102
Tabla 17 Interpretación 104
Tabla 18 Hallazgos críticos asociados al bienestar escolar en estudiantes de 7 a 11 años 104
Tabla 19 Matriz de concordancia cuali-cuanti 106
Tabla 20 Ayuda social 131
Tabla 21 Expresión de emociones a través del arte 131
Tabla 22 FODA personal 132
Tabla 23 Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta 133
Tabla 24 Actividades mensuales según el calendario académico Sierra – Amazonía en Ecuador. 134
Tabla 25 Journaling 135
Tabla 26 Escudo de fortalezas 136
Tabla 27 La silla del amigo especial 136
Tabla 28 Quién soy yo 136

Tabla 29 Campaña electoral 137
Tabla 30 Darle voz a mi marca favorita 137
Tabla 31 Crear un evento para los más chiquitos de la institución 138
Tabla 32 Dar una mala noticia 138
Tabla 33 Hablar de un tema que incomoda 139
Tabla 34 El árbol de los recuerdos 139
Tabla 35 La caja del tesoro emocional 139
Tabla 36 Cartas al cielo 140
Tabla 37 Semillas de esperanza 140
Tabla 38 Risas de valentía 140
Tabla 39 Frasco de la gratitud 141
Tabla 40 Búsqueda de gratitud 141
Tabla 41 Otras vidas 141
Tabla 42 Video de gratitud invisible 142
Tabla 43 Dado de emociones 142
Tabla 44 Árbol de emociones 142
Tabla 45 Carrera de las emociones 143
Tabla 46 Mi clima interior 143
Tabla 47 Me veo, me ven 144
Tabla 48 Robots 144
Tabla 49 Mi luz y mi sombra 144
Tabla 50 Gafas que toleran 145
Tabla 51 Construyendo un puente 145
Tabla 52 Vinculación con la comunidad 145
Tabla 53 Rúbrica de evaluación - Vinculación con la comunidad 146
Tabla 54 Vecinos en conflicto 147
Tabla 55 La naranja y la escucha activa 147
Tabla 56 Mi entorno 148
Tabla 57 Conflictos en clase 148
Tabla 58 Re-branding local 148
Tabla 59 Alcalde por un día 149

Tabla 60 Rúbrica actividad: journaling 149
Tabla 61 *Rúbrica actividad: escudo de fortalezas* 150
Tabla 62 Rúbrica actividad: la silla del amigo especial 151
Tabla 63 Rúbrica actividad: ¿quién soy? 151
Tabla 64 Rúbrica actividad: campaña electoral 152
Tabla 65 Rúbrica actividad: darle voz a mi marca favorita 153
Tabla 67 Rúbrica actividad: dar una mala noticia 154
Tabla 68 Rúbrica actividad: el árbol de los recuerdos 155
Tabla 69 Rúbrica actividad: caja del tesoro emocional 156
Tabla 70 Rúbrica actividad: cartas al cielo 157
Tabla 71 Rúbrica actividad: semillas de esperanza 157
Tabla 72 Rúbrica actividad: risas de valentía 158
Tabla 73 Rúbrica actividad: frasco de la gratitud 159
Tabla 74 Rúbrica actividad: búsqueda de gratitud 159
Tabla 75 Rúbrica actividad: otras vidas 160
Tabla 76 Rúbrica actividad: video de gratitud invisible 161
Tabla 77 Rúbrica actividad: dado de emociones 162
Tabla 78 Rúbrica actividad: árbol de emociones 163
Tabla 79 Rúbrica actividad: carrera de las emociones 164
Tabla 80 Rúbrica actividad: mi clima interior 164
Tabla 81 Rúbrica actividad: me veo, me ven 165
Tabla 82 Rúbrica actividad: robots 166
Tabla 83 Rúbrica actividad: mi luz y mi sombra 167
Tabla 84 Rúbrica actividad: gafas que toleran 168
Tabla 85 Rúbrica actividad: construyendo un puente 169
Tabla 86 Rúbrica actividad: vinculación con la comunidad 170
Tabla 87 Rúbrica actividad: vecinos en conflicto 171
Tabla 88 Rúbrica actividad: la naranja y la escucha activa 171
Tabla 89 Rúbrica actividad: mi entorno 172
Tabla 90 Rúbrica actividad: conflictos en clase 173
Tabla 91 Rúbrica actividad: re-branding local 174

Tabla 92 Rúbrica actividad: alcalde por un día 175
Tabla 93 Indicadores, criterios de evaluación 176
Tabla 94 Propuesta 178
Tabla 95 Metas e indicadores para el seguimiento y evaluación del Programa de Desarrollo de Competencias Emocionales. 178
Tabla 96 Matriz de evaluación de competencias emocionales del programa 182
Tabla 97 Validación de la propuesta mediante juicio de expertos 183
Tabla 98 Rúbrica final de evaluación basada en Goleman 184
Tabla 99 Rúbrica final de evaluación basada en Bisquerra 184

Índice de anexos

ANEXO 1 Escala de bienestar escolar MESACTS

ANEXO 2 Entrevista a los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo

ANEXO 3 Entrevista a los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo

ANEXO 4 Entrevista a los psicólogos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo

ANEXO 5 Validación de los instrumentos

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea enfrenta el desafío de atender no solo el desarrollo cognitivo del estudiantado, sino también su dimensión emocional, social y afectiva. La formación de la personalidad, la autoestima, las relaciones con los demás y el comportamiento en situaciones conflictivas se establecen a través de experiencias familiares, escolares y otros entornos sociales durante la niñez. Las competencias emocionales, así, tienen un conjunto de recursos que posibilitan que el infante pueda identificar, entender, expresar y regular sus emociones y desarrollar relaciones positivas con otros.

En el ámbito educativo, el bienestar emocional tiene mucho que ver con la convivencia escolar, la participación, la motivación y el deseo de aprender. Cuando el alumnado no dispone o no ha recibido las herramientas necesarias para poder gestionar sus emociones, pueden emerger respuestas impulsivas, aislamiento, dificultades para adaptarse, disminución de la autoestima, etc. Por este motivo, la educación emocional debe ser entendida como un elemento coordinador de la formación integral y no como una acción meramente asistencial para atender unos casos concretos. Cuando investigamos y reflexionamos acerca de la educación emocional, nos damos cuenta de que las competencias emocionales contribuyen a nuestro bienestar individual, al rendimiento y a la convivencia social. Esto se debe a que ayudan a entender, regular y expresar nuestras emociones y las de los demás de manera apropiada.

En el contexto educativo ecuatoriano, las instituciones educativas no son ajenas al apoyo que prestan organismos como lo son los Departamentos de Consejería Estudiantil; sin embargo, las acciones desarrolladas suelen ir encaminadas únicamente a la atención reactiva de situaciones académicas, conductuales o emocionales. Esto refleja la necesidad de llevar a cabo procesos preventivos, sistemáticos y permanentes en los que se integren estudiantes, docentes, autoridades, los profesionales que intervienen en los DECE y familias. Particularmente en el caso de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de la ciudad de Ambato existe la conveniencia de reforzar el acompañamiento emocional de estudiantes de 7 a 11 años de edad a través de actividades planificadas de autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y resolución pacífica de conflictos.

La investigación sigue con continuidad la línea de Planificación y Gestión de la Educación, en concreto, con la parte de gestión, dirección y liderazgo de equipos en centros

educativos y la planificación estratégica de procesos de transformación educativa. Esta vinculación la podemos encontrar en el diseño de un programa de acompañamiento emocional que articula las actividades, las responsabilidades, los mecanismos de seguimiento y las estrategias pedagógicas orientadas a la potenciación de las competencias emocionales durante la jornada escolar.

En relación a los antecedentes más recientes que estén implicados en la temática, se hallan los aportes de Herrera y cols. (2022), quienes afirman que los modelos educativos siguen dando preferencia al aprendizaje cognitivo, por lo que se hace imprescindible en ellos la adopción de estrategias tendentes a la incorporación de la educación emocional y competencial. Por su parte, Armaza (2023) aborda los efectos del uso abusivo de las redes sociales en la salud mental, donde advierte de cuántas pueden ser las manifestaciones, como la ansiedad, el estrés, la baja autoestima, el cansancio emocional y trastornos del sueño. También la Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (2024) pone de manifiesto la relevancia de las competencias emocionales para el bienestar y la convivencia, y UNICEF (2025) establece la reafirmación del derecho de los niños de estar en la educación de un modo seguro, respetuoso y protector. Estos aportes revelan que la urgencia de poder aplicar acciones educativas que contribuyan de manera integral a satisfacer todas las necesidades emocionales de la infancia.

El principal resultado de esta investigación es el programa de acompañamiento emocional que se encuentra basado en el diagnóstico de las competencias emocionales y del bienestar escolar que los estudiantes presentan. En dicha propuesta se pretende realizar una transformación, pasándola de unos resultados a diversas acciones educativas concretas, relacionadas especialmente con la auto-regulación y la empatía, las habilidades sociales, el auto-conocimiento y la toma de decisiones responsable. De esta forma, se intenta proveer a la propia institución de una herramienta contextualizada, factible y evaluable que dé paso de acciones puntuales o reactivas a un proceso preventivo, organizado y continuo.

En términos de metodología del estudio, esta implica el diagnóstico de las competencias emocionales y el análisis de las prácticas docentes y la estrategia institucional, así como la creación del programa y su evaluación a través de juicios de expertos. Con el fin de conseguir los datos, se han empleado herramientas creadas para los diversos participantes en el ámbito educativo. Entre estas se encuentran la técnica de grupos focales, entrevistas semiestructuradas a directores, psicólogos y maestros, la técnica de análisis documental y la técnica de observación

del entorno escolar. Esta diversidad de fuentes permite llevar a cabo el contraste de los datos y poder tener una visión amplia de las necesidades emocionales que hay en la misma institución.

La organización de la tesis está estructurada en cuatro capítulos. El Capítulo I: Proyección de la investigación, corresponde a la presentación de la línea de investigación; la formulación y planteamiento del problema de investigación; la justificación; el objeto de estudio; el campo de acción; los objetivos; la hipótesis; el alcance de la investigación y la delimitación temporal y espacial. El Capítulo II: Fundamentos teóricos referenciales contiene el estado del arte; el marco teórico, conceptual, legal y contextual que da soporte a la investigación. El Capítulo III: Métodos y Resultados de la Investigación presenta la operacionalización de las variables; el diseño del estudio; métodos, técnicas e instrumentos de investigación; la población y la muestra; el trabajo de campo; el tratamiento de la información y la discusión de los resultados. Finalmente, el Capítulo IV: Propuesta de Transformación incluye la fundamentación, descripción, objetivos, etapas, actividades, recursos, resultados esperados y proceso de evaluación y validación del programa de acompañamiento emocional. La investigación finaliza con las conclusiones; las recomendaciones; las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I. Proyección de la investigación.

El presente capítulo expone la proyección de la investigación doctoral, delimitando el problema de estudio relacionado con la gestión de las competencias emocionales en estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo. Se describe la línea de investigación institucional a la que pertenece el estudio, la formulación y el planteamiento del problema, las justificaciones teóricas, metodológicas, prácticas y personales que respaldan su ejecución, además de los objetivos generales y específicos, el objeto de estudio, el campo de acción y la hipótesis de investigación. Asimismo se mencionan los límites temáticos, espaciales y temporales que acotan lo que se propone.

1.1. Línea de investigación de la Universidad de Innovación e Investigación de México y su ámbito de estudio.

El acoso escolar en Ecuador es cada vez más conocido públicamente gracias a denuncias que realizan los padres de familia y autoridades de instituciones educativas. Según UNICEF (2017), el índice de acoso escolar en Ecuador se da en 1 de cada 5 estudiantes. El país es una locación en vías de desarrollo en donde las competencias emocionales (dimensión afectivo - emocional) de los estudiantes pasan a segundo plano al tener problemáticas sociales como pobreza, delincuencia, inseguridad, narcotráfico, grupos de delincuencia organizada, entre otras. Según la Universidad UTPL (2025), en el Primer Encuentro Internacional para la Educación Inicial ´´Inspira y Educa´´, organizado por el Ministerio de Educación y la Universidad, e identificó que la salud mental y bienestar emocional a menudo se asocia en el país con el acoso escolar porque según datos del Ministerio de Educación, entre los años 2022 y 2024 se identificaron 1195 casos de acoso escolar. Aurora Díaz (2025), experta en Educación Emocional afirma que, ´´si un niño aprende desde pequeño a reconocer sus emociones, a pedir ayuda y a resolver conflictos de manera positiva, estamos previniendo futuras problemáticas sociales´´. Las problemáticas sociales en Ecuador alcanzan un riesgo país de 436 con una mejora notable en 2026. Según El Comercio (2026), el riesgo país se encuentra en uno de los niveles más bajos de los últimos años. Sin embargo, alcanzó 2000 en 2023. Para atacar la problemática, Aurora Díaz propone el Modelo Pirámide que se enfoca en cuatro niveles de acción de abajo hacia arriba: personal efectivo, ambientes de apoyo de alta calidad, enseñanza de habilidades socioemocionales, intervención intensiva. El modelo es aprobado por el Pyramid Model Consortium y utilizado en otros países.

El bienestar de los ecuatorianos empieza en las aulas y a temprana edad. Los objetivos de

desarrollo 2030 de la ONU prometen alcanzar metas hasta el año mencionado. El cuarto objetivo de desarrollo se enfoca específicamente en educación de calidad. Algunas dimensiones son: educación gratuita, reinserción escolar, igualdad de género, aritmética, alfabetización, acceso a una formación profesional asequible, educación superior de calidad, vida saludable y sostenible, desarrollar sociedades más pacíficas, y fomentar tolerancia entre pares.

Se cree a simple vista que en Ecuador sí está en vía de cumplimiento con lo requerido por la meta 4, porque según el artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador:

> La educación es un derecho de los individuos durante toda su vida y una obligación ineludible e inexcusable del Estado. Representa un campo prioritario de la inversión del Estado y de las políticas públicas, asegurando la inclusión y la igualdad social, así como siendo un requisito esencial para el Buen Vivir (Art. 26, p.7).

Sin embargo, no se menciona el bienestar emocional ni en los objetivos de desarrollo 2030 ni en la Constitución de Ecuador. Pese a ser un modelo de innovación y transformación a nivel mundial, los ODS dejan de lado la educación emocional. En Ecuador, específicamente, se busca evitar que, en el futuro, los estudiantes sean parte de indicadores de violencia escolar. Sin embargo, la constitución siendo el documento máximo legal que rige al país, tampoco aborda el bienestar emocional de los estudiantes.

La finalidad de esta tesis es llegar a diseñar un programa de formación de educación emocional en donde se realice una intervención emocional trabajando habilidades y competencias emocionales como: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones interpersonales. Por tal motivo y por pasión propia de la doctoranda en cuanto al comportamiento humano y la psicología humana que ha adquirido durante sus años de experiencia como docente, se presenta el siguiente tema de tesis doctoral:

Tema: Bienestar emocional en estudiantes de 7 a 11 años en la Unidad Educativa Nuevo Mundo 2026.

Vinculación del tema con las líneas de Investigación de UIIX.

Línea de investigación:

Planificación y gestión de la Educación.

- Gestión, dirección y liderazgo de equipos en instituciones educativas.

El tema:¨Bienestar emocional en estudiantes de 7 a 11 años en la Unidad Educativa Nuevo Mundo Ambato – Ecuador. ¨**,** tiene relación con la línea de investigación UIIX: Planificación y Gestión de la Educación "Planificación estratégica y reingeniería educativa" en cuanto a la creación de un Programa de acompañamiento emocional en instituciones educativas para estudiantes de 7 a 11 años. Período de tiempo y edad cronológica en que los humanos desarrollamos nuestra seguridad y personalidad.

Se busca planificar y gestionar una serie de actividades que fomenten el bienestar emocional mediante el refuerzo de competencias emocionales que fomenten la estabilidad de cada alumno dentro de los espacios en donde se desenvuelven durante el horario escolar.

Los alumnos son el principal enfoque dentro de esta tesis doctoral, por lo tanto, se hará un minucioso análisis y seguimiento a la situación que se vive en Ecuador respecto a la escolaridad de 7 a 11 años. Además, se comparará la experiencia ecuatoriana con casos de otros países de América latina en donde según Mónica Darer, especialista en Derechos de la Niñez de ONG Plan Internacional, un 70% de los estudiantes se relacionan en espacios que no brindan bienestar estudiantil, por lo que son afectados por el acoso escolar directa o indirectamente.

"En Ecuador no hay estudios de prevalencia de problemas emocionales y conductuales en niños y adolescentes", (Romo, 2020, p.17). Argumento que ayuda a evidenciar la importancia de diseñar un Plan de acompañamiento emocional en escuelas privadas de Ambato-Ecuador. En cada institución educativa deberá existir una persona designada a liderar equipos de profesores que guíen y supervisen el cumplimiento del bienestar estudiantil dentro del marco del Plan de acompañamiento emocional que se propone en esta tesis. Cada escuela; deberá elegir a un equipo de profesores en base a sus habilidades para llevar el control de las actividades propuestas para cada grupo de estudiantes.

Importancia del tema en el contexto

El tema seleccionado ayudará a transformar la realidad educativa y el contexto social en que nuestros estudiantes se desarrollan. Porque es importante manejar las emociones propias para así conocer y relacionarnos con los individuos que nos rodean. Si las personas creciéramos con nociones básicas de psicología, y reforzando el bienestar emocional, la vida con familia, amigos y amor sería mucho más comprensible a la mente humana. Es decir que, los humanos en general

podríamos entender por qué actuamos o reaccionamos de cierta manera o por qué otras personas reaccionan o actúan de alguna otra manera. “Existe una correlación positiva entre la Inteligencia Emocional y el bienestar psicológico”. (Peña y Aguaded, 2017, p. 11). Argumento que demuestra que es importante trabajar el bienestar emocional de los estudiantes para crear personas más conscientes que reunidas formen sociedades emocionalmente inteligentes consigo mismos y con los demás.

La naturaleza humana se caracteriza por una contingencia ontológica que se manifiesta en la fluctuación constante de sus voluntades y proyectos vitales. Lejos de poseer una esencia estática, el sujeto se define por su transitoriedad, donde las aspiraciones y los sistemas de valores se reconfiguran permanentemente en respuesta a la experiencia existencial. Según la reflexión del filósofo Miguel González Vallejos (2023), sobre la condición humana en Nietzsche, una reflexión a partir de Zaratustra, quien habla sobre el superhombre exponiendo la plenitud y la decadencia de la condición humana. Nietzsche aborda el tema de la superación del hombre que empieza siendo un gusano y puede llegar a ser un superhombre. Según Casullo y Castro (2000) p. 36, el bienestar psicológico se define como el grado en el que el individuo juzga su vida como un todo en términos favorables. Por lo expuesto, la investigación se centró en un modelo de acompañamiento emocional para el rango etario de los 7 a los 11 años. La finalidad es promover la autorregulación y el reconocimiento de estados internos para mejorar el desempeño del estudiante en su entorno sistémico, dado que el contexto escolar representa el escenario de mayor permanencia e influencia en su configuración subjetiva. Cuando este programa de acompañamiento emocional se cree y logre ser implementado, podríamos tener nuevas generaciones, más empáticas, dispuestas a enfrentar retos y que entienden cómo nos relacionamos los seres humanos. Según David Prados, director del colegio Montesclaros de Madrid, “al final lo puramente académico se sostiene en algo que no es académico y que tiene que ver mucho más con lo emocional que con lo racional”. (UNIR, 2017, p. 1).

En Ecuador, según UNICEF (2017) P.1, a nivel nacional, el acoso escolar afecta al 23% de estudiantes entre 11 y 18 años, es decir que 1 de cada 5 estudiantes ha sido víctima de un acto violento de manera reiterativa. Al existir un deficiente acompañamiento emocional en las instituciones educativas, los estudiantes presentan diferentes comportamientos carentes de competencias emocionales en función al entorno porque no conocen cómo canalizar sus sensaciones, pensamientos, y emociones.

En un colegio de Ecuador, una alumna fue agredida sexualmente por el chofer del bus escolar en el que se movilizaba. Según declaraciones de la ministra de educación, María Brown, la estudiante no recibió ayuda inmediata. Suceso que revela la carencia de bienestar estudiantil en Ecuador. Por otro lado, según el titular de la noticia del Diario El Telégrado, ¨57 estudiantes víctimas de bullying se suicidaron en 2022, según cifras del Ministerio de Educación¨. En una reunión con la ministra de educación María Brown, 607 estudiantes fueron víctimas de acoso escolar de manera verbal, física, y/o sexual durante el 2022, de los que 57 decidieron optar por el suicidio. En base a esta información se evidencia que la educación en Ecuador tiene deficiencias en el área de bienestar emocional y que por esta razón es imprescindible crear el Programa de acompañamiento emocional. El programa de acompañamiento emocional busca ayudar al desarrollo integral de los alumnos y a su vez generar impacto en tres áreas importantes en la vida de cada alumno: personal, académico, y futuro profesional. “El adolescente puede experimentar depresión, ansiedad, inhibición, inquietud y timidez” (Hernández, 2016, p. 32). Por lo que es importante analizar las competencias emocionales de los estudiantes y la relación con el bienestar estudiantil.

En el Colegio San Agustín de Madrid se ha creado un Programa de acompañamiento emocional que tiene varios objetivos, entre los cuales se destaca: “Ayudar a lograr la formación integral de los alumnos mediante el desarrollo armónico de todas sus potencialidades: físicas, psicológicas, sociales, morales y trascendentes de acuerdo con los objetivos del Proyecto Educativo” (Colegio San Agustín). En instituciones educativas de otros países de primer mundo, como España, ya se ha realizado el programa de acompañamiento emocional que se busca diseñar en Ambato Ecuador. Por lo que se pudo revisar estudios de España para comparar y contrastar con el caso ecuatoriano. Esto ayudó a tener una guía de lo que se esperaba al final de este proceso en pro de los estudiantes que fueron parte de esta tesis doctoral.

1.2. Planteamiento del problema.

En la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato se identifica un déficit en los procesos de apoyo emocional enfocados en estudiantes en edades de 7 a 11 años, a causa de la existencia de problemáticas en referencia a la gestión emocional, la convivencia escolar y la adecuada expresión de sentimientos y necesidades afectivas en el contexto escolar. En esta etapa evolutiva, los estudiantes atraviesan procesos de construcción identitaria, reconocimiento emocional y

procesos de relación interpersonal, por lo que requieren de espacios pedagógicos que favorezcan la autorregulación, la empatía y la resolución pacífica de los conflictos.

Si bien la institución dispone de recursos de apoyo a la práctica de bienestar para los estudiantes, incluyendo la herramienta del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) tampoco se encuentra un programa sistemático y programado para trabajar de forma continua y preventiva las competencias de tipo emocional para todos los estudiantes. En este sentido, las acciones de apoyo actualmente son mayoritariamente respuestas a los casos particulares de los estudiantes y a su necesidad de apoyo, pero no son parte de la estrategia institucional estable basada en el desarrollo socioemocional.

Esta problemática tiene que ver con un contexto más amplio del sistema educativo ecuatoriano, ya que históricamente, los procesos escolares se han centrado en el cumplimiento académico, la adquisición de conocimientos y la evaluación del rendimiento y no han prestado atención en la práctica educativa hacia la dimensión emocional del estudiante. De acuerdo con Herrera et al. (2022), los modelos educativos actuales han mantenido una fuerte orientación hacia lo cognitivo, haciendo necesaria la incorporación de estrategias que integren el desarrollo emocional como parte de la formación integral del estudiante.

La relevancia que posee la propia problemática se observa en los datos nacionales que son de interés para la convivencia escolar. En relación a ello, el ministerio de educación del Ecuador (2025), a partir de datos del Registro de la Fiscalía General del Estado, las noticias del delito desde 2015 a 2023 sumaron 15.010, vinculadas con la violencia psicológica en contra de niños, niñas y adolescentes. Las cifras son muestra de la enorme cantidad de situaciones que afectan el bienestar emocional del estudiantado y señalan la necesidad de potenciar los mecanismos preventivos en las instituciones educativas.

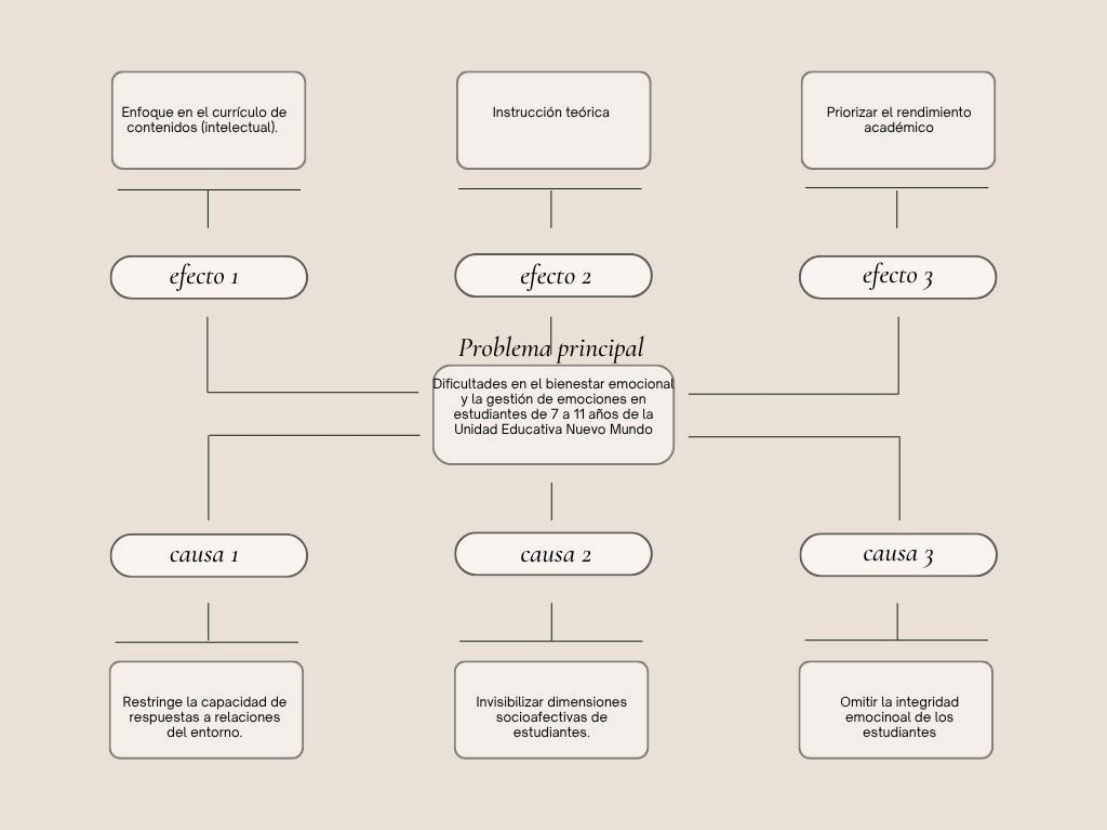
Tras un periodo prolongado de tiempo sin pasar por procesos permanentes de educación emocional, pueden darse consecuencias en diferentes dimensiones del desarrollo infantil. En otras palabras, los estudiantes que no tienen las herramientas necesarias para identificar, reconocer y regular sus emociones pueden presentar dificultades para socializar con los demás, tener una baja autoestima, experimentar problemas de adaptación a la escuela, estar aislados socialmente, reaccionar de manera impulsiva ante conflictos o ser más vulnerables en términos de sus recursos personales durante momentos difíciles. En este contexto, el apoyo emocional es una herramienta de prevención que posibilita la creación de entornos escolares seguros y saludables.

En el caso particular de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, el problema se encuentra en la ausencia de un programa institucional que contemple un acompañamiento psicoemocional que potencie estas competencias emocionales en estudiantes con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. Aunque acciones de atención sí pueden llevarse a cabo desde los profesionales responsables del bienestar del alumnado, se deja entrever un hiato entre aquellas acciones dirigidas a la atención reactiva de casos concretos y la propuesta de una actuación preventiva, organizada y continuada que ayude, de manera generalizada, a desarrollar competencias emocionales de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, este estudio enfatiza que es necesario crear un programa de soporte emocional para promover el desarrollo de la gestión emocional en los estudiantes de educación básica, considerando las características evolutivas propias del rango etario estudiado y las necesidades del contexto institucional.

Ilustración 1

Árbol de problemas



Se evidencian dificultades en el bienestar emocional y la gestión de emociones en estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, manifestadas en problemas de convivencia, regulación emocional y clima escolar. Según Herrera et al., (2022, p.1), En la actualidad, la educación en el Ecuador se ajusta fundamentalmente a un enfoque intelectual, basado en el socio-constructivismo y en la pedagogía crítica. Esta forma de comprender la educación profundiza las dificultades para asegurar el desarrollo y la consolidación de las habilidades socioemocionales en el alumnado, quienes se ven limitados en dar respuesta a las exigencias afectivas y relacionales que impone la relación pedagógica. Esta correlación que

condiciona y determina la naturaleza del contexto educativo, con aplazamiento del elemento socioafectivo del alumno, conduce a la consideración errónea del alumnado como individuo con una única finalidad en el contexto educativo, que circunscribiría a la consecución de los mejores rendimientos académicos, con la desconsideración del ser emocional.

Según Herrera et al (2022, p. 1);

> La cultura del sistema educativo y la influencia global han limitado la función ciudadana de las escuelas en favor de una perspectiva que reduce su utilidad a la inserción laboral, transformando a las instituciones educativas en centros de exámenes que sirven a esquemas de rendición de cuentas y acreditación.

Se observa una subordinación de los procesos pedagógicos a las demandas del mercado global, promoviendo una instrucción dirigida a la estandarización del sujeto como recurso operativo. Dicho paradigma pedagógico limita la autonomía intelectual y la reflexión dialéctica, restringiendo el nivel de análisis del alumnado a una mera ejecución de tareas que validan y perpetúan el statu quo socioeconómico.

Aunque el ambiente escolar favorece la interacción social, se nota que los alumnos carecen de habilidades emocionales. No se proporcionan herramientas que permitan a los estudiantes interpretar o gestionar de manera asertiva los estímulos externos y las acciones de reflejo que se presentan, lo que restringe el desarrollo de del bienestar emocional. La preparación del individuo no puede reducirse a la adquisición de competencias técnicas prefijadas por el sistema educativo; por el contrario, requiere de un bagaje cognitivo y humano cuyas fuentes de saber exceden los límites normativos del currículo escolar. La estabilidad socioafectiva del estudiante se ve favorecida por la integración de disciplinas creativas y el uso de modelos pedagógicos de simulación de situaciones reales como el aprendizaje basado en proyectos ABP, que operan como entornos controlados de experimentación. Asimismo, la vinculación del pensamiento crítico con problemas del entorno inmediato facilita una gestión emocional fundamentada en la resolución de conflictos. Según el artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador:

> La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y una responsabilidad obligatoria e ineludible del Estado. Es un ámbito prioritario para

> la inversión estatal y las políticas públicas, garantizando la igualdad social y la inclusión, además de ser indispensable para el Buen Vivir, (Art. 26, p.7).

El acceso a la instrucción formal representa una prerrogativa universal, consagrada en diversos marcos normativos internacionales, que obliga al Estado a asegurar las condiciones de equidad y cobertura necesarias para toda la población, según la Carta Universal de Derechos Humanos y la Constitución de Ecuador. Sin embargo, no se especifican las garantías que la educación debería dar en cuanto al bienestar emocional en la escuela. La problemática es que en Ecuador hay violencia en las escuelas, lo que desencadena falta de bienestar emocional en instituciones educativas. Según cifras de la Fiscalía General del Estado en el documento del Ministerio de Educación (2025, p. 36), entre 2015 y 2023, se registraron 15.010 noticias del delito en las que niños, niñas y adolescentes fueron víctimas de violencia psicológica. Por el contrario, según datos de la FGE en el documento del Ministerio de Educación (2025, p. 36) se tiene conocimiento de la existencia de 1.854 noticias del delito en el período comprendido entre 2015 y 2023, donde los niños, las niñas y los adolescentes fueron sospechosos de violencia psicológica.

Según el Ministerio de Educación de Ecuador, las violencias en el contexto educativo tienen causas relacionadas con temas familiares, culturales, institucionales, y estructurales, como la inseguridad ciudadana y la desigualdad socioeconómica.

Entre algunos ejemplos en territorio ecuatoriano, destaca el caso en la institución Unidad Educativa Atenas en Ambato, donde se evidenció la carencia de bienestar emocional, en donde según el Diario local La Hora (7 de marzo de 2023), el padre de la víctima, Diego Paredes, alega que las heridas psicológicas dejan huellas más profundas que las físicas y que por esta razón su hija no acude a clases de noviembre 2022 a marzo 2023. La principal problemática encontrada en los colegios privados de Ambato es la carencia en el apoyo de bienestar emocional a los estudiantes de 7 a 11 años durante su experiencia de enseñanza y aprendizaje, circunstancia que suele desequilibrar la estabilidad emocional de los estudiantes. Según noticias del periódico local ambateño, La Hora (2020), una niña se habría quitado la vida a causa de la falta de apoyo al bienestar emocional a estudiantes recibidos en su institución educativa. “Una menor de 10 años tomó la fatal decisión de terminar con su vida la tarde del miércoles, aquello tras ser víctima de acoso escolar por varios de sus compañeros de clase, de una institución al norte de Ambato”, (La Hora, 2020, p1). La reseña de este acontecimiento en el contexto ambateño subraya la urgencia

de reevaluar las políticas de bienestar estudiantil. El hecho de que el acoso escolar escale hasta la autolisis (suicidio) del menor denota una brecha crítica entre la normativa vigente y la praxis educativa, donde la invisibilización del sufrimiento emocional por parte del personal docente y administrativo se constituye como un factor de riesgo institucionalizado que vulnera el derecho sustantivo a una educación segura y digna.

En el contexto mexicano, durante el mes de septiembre de 2025, se registró un incidente de violencia escolar protagonizado por un grupo de estudiantes, quienes documentaron audiovisualmente la agresión física contra una de sus pares. En el material registrado, la víctima, identificada como Leila Monserrat, permanecía con los ojos vendados mientras las copartícipes ejercían maniobras de estrangulamiento. Ante estos hechos, los órganos de justicia determinaron una sentencia de libertad asistida por un periodo de diez meses para una de las involucradas, mientras que la segunda recibió una medida de prisión preventiva de dos años y diez meses. De acuerdo con el artículo 3, inciso 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas (2006): "En todas las decisiones que tomen las instituciones de bienestar social, sean estas públicas o privadas; los tribunales; las autoridades administrativas y los órganos legislativos, el interés superior del niño será una consideración principal".

Aunque las instituciones de educación no universitaria disponen de Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) tendentes al bienestar del alumnado, no se visualiza un acompañamiento sistemático en el proceso de autoconocimiento y desarrollo de la identidad. La simple existencia de profesionales en psicología que puedan formar parte del DECE no garantiza por sí sola una intervención directa en los problemas de autoconocerse que tiene el alumnado universitario en la actualidad. Existe una brecha significativa entre la asistencia administrativa y el fortalecimiento del autoconcepto, especialmente en una etapa del desarrollo (7 a 11 años) vulnerable a la influencia de las redes sociales. La configuración actual de la dinámica familiar, caracterizada por la omnipresencia de compromisos laborales, relega la tutela digital a un segundo plano, permitiendo que el internet se convierta en el principal agente de socialización, con el consecuente riesgo para la integridad emocional y la percepción propia del menor

Según Celaya (2008, p. 61.), las redes sociales son lugares en Internet donde las personas publican y comparten todo tipo de información, personal y profesional, con terceras personas, conocidos y absolutos desconocidos. El entorno digital actúa como un catalizador de inseguridades que erosiona la autoestima individual. Ante la carencia de recursos para una

contención emocional efectiva, el sujeto queda expuesto al desarrollo de trastornos internos, como la depresión y la ansiedad, evidenciando una brecha crítica en el desarrollo de capacidades de resiliencia y autonomía emocional. Según Armaza (2023, p.4), el uso de las redes sociales en exceso, alimenta los problemas de salud mental. Algunos aspectos negativos del exceso de redes sociales son: fatiga, estrés, baja autoestima, depresión, ansiedad, cansancio emocional, y trastorno del sueño. La postura de Armaza (2023) subraya la correlación directa entre el uso desmedido de plataformas digitales y el deterioro de la salud mental, identificando una sintomatología multicausal que afecta tanto la dimensión cognitiva como la fisiológica del sujeto. Es bien sabido que factores tales como el cansancio de tipo emocional, los desórdenes del sueño, etc. son catalizadores de cuadros clínicos severos. Esto hace que adquiera mucha relevancia la necesidad de llevar adelante programas de acompañamiento emocional (de estos se deriva lo que, en el caso de los niños, se conoce como la arquitectura afectiva). Y es que estos programas son necesarios para evitar que niños y jóvenes busquen amparo en el campo tecnológico, ya que a través de su capacidad de interacción destructiva transgreden la integridad de la mente, rompen así la estabilidad del bienestar socio-afectivo en situaciones de la vida que son críticas para el desarrollo.

Simultáneamente, se identifica una persistencia de la hegemonía cognitiva en la praxis docente, donde el cumplimiento de las exigencias curriculares prescriptivas margina la dimensión afectiva del estudiante. Esta subordinación del bienestar integral al aprendizaje puramente conceptual deviene en una vulneración sistémica de la atención socioemocional, cuya gravedad se ha materializado en casos de vulneración en el contexto local, tales como los incidentes reportados en la Unidad Educativa Atenas de la ciudad de Ambato. Esos eventos funcionan como evidencias fundamentales de la fractura pedagógica cuando no se considera la contención emocional como uno de los elementos fundadores y que atraviesan la constitución del aprendizaje, evidenciando la necesidad de pasar a modelos de intervención más humanizados. El evento cobró un especial protagonismo en el seno de Ambato siendo que la institución que lo lleva a cabo es de gran renombre y prestigio en el ámbito de la educación privada. Su reconocimiento histórico en la región intensificó el impacto de la problemática, subrayando la vulnerabilidad de incluso aquellos entornos considerados referentes de calidad académica. El caso según personas cercanas a la institución comenzó desde octubre del año 2022 cuando la alumna y víctima había sido encontrada consumiendo bebidas alcohólicas dentro de la

institución. A partir de este suceso, sus compañeros empezaron a referirse constantemente al tema. El resultado de esta situación es que tal y como sale en la comunicación del periódico local, La Hora, se ha procedido con la suspensión de los alumnos implicados en el caso, junto a una docente de inglés, junto a un inspector. La situación provocada en dicha institución es susceptible de mostrar la precariedad de los dispositivos de acompañamiento psicoemocional, pero también hacen patente una falta crónica de seguimiento de la situación del bienestar de los alumnos y alumnas. Este contexto se hace eco de la distancia existente entre la normativa en vigor y las condiciones efectivas de implementación en la jornada escolar. Por esta razón, y con el firme anhelo de cambiar el modelo educativo actual hacia uno nuevo y más humano, se plantea el tema: Bienestar emocional en estudiantes de 7 a 11 años en la Unidad Educativa Nuevo Mundo Ambato – Ecuador.

Mediante esta tesis doctoral se busca diseñar un programa de bienestar emocional para el acompañamiento psicoemocional para estudiantes de 7 a 11 años en la Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato para el año 2026-2027. La aplicación de un plan de acompañamiento psicoemocional permitirá que el estudiantado adquiera procesos de metacognición afectiva, de tal manera que pueda comprender qué factores explican el conjunto de sus respuestas ante los diferentes estímulos y problemas que surgen a diario en el ámbito educativo. El área de estudio estratégico corresponde con la ciudad de Ambato, esto se debe a que presenta una localización geográfica central con respecto al Ecuador. Finalmente, para poder ofrecer la especificidad y profundidad necesarias, la investigación se restringirá a la Unidad Educativa Nuevo Mundo (Distrito 18D01, Zona 3). La elección de esta institución privada responde a su infraestructura y a la disponibilidad de recursos técnicos y humanos, factores que optimizan la viabilidad de la intervención y aseguran una aplicación fáctica y rigurosa de los postulados de esta investigación doctoral. Los beneficios son: amplias instalaciones, departamento DECE con psicólogos para escuela, colegio y bachillerato, plan de necesidades educativas, programación social, guardia de seguridad, transporte puerta a puerta, educación personalizada, menor número de alumnos en cada aula, etc. Sin embargo, a pesar de todos los beneficios, existe discontinuidad en el monitoreo de casos que presentan carencias de acompañamiento emocional.

Para conocer el grado de bienestar estudiantil entre compañeros, se realizó un estudio cuantitativo a través del diseño de un cuestionario para medir el nivel de satisfacción de bienestar estudiantil y desempeño escolar MESACTS.

"Los adolescentes que exteriorizan sentimientos de aislamiento y soledad por diversas razones, presentan problemas afectivos que incluye en los sentimientos de inseguridad, aislamiento e incapacidad en el dominio de sus emociones" (Shoeps et al., 2019, p. 5). Como sostienen Schoeps et al. (2019), el aislamiento y la soledad en la adolescencia erosionan la seguridad y la autorregulación emocional del sujeto. Frente a este peligro, es fundamental implementar un programa de apoyo emocional que proporcione al alumno herramientas para manejar sus emociones. Esto evitará que su vulnerabilidad emocional lo lleve a un aislamiento crónico y asegurará su integración en el ambiente escolar de una manera saludable.

1.3. Formulación del problema (Pregunta de investigación).

¿Cómo se puede fortalecer las competencias emocionales en los alumnos de educación básica de la Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato-Ecuador, Distrito 18D01 Zona 3, período 2026-2027?

1.4. Justificación.

1.4.1. Justificación teórica

El psiquiatra chileno Claudio Naranjo argumentó que, "La institución educativa tal y como está construida no se ocupa más que de cosas insignificantes, no enseña a las personas a ser buenas personas para lograr un mundo mejor, a los jóvenes les basta con un contacto breve con la escuela para saber que no les interesa" (Ramos, Recondo, Enriquez, 2012, p.5). El programa de acompañamiento emocional busca reducir el desconocimiento que varios docentes reflejan en las aulas al ceñirse únicamente en el currículo y dejando de lado el aspecto emocional de sus estudiantes. Con este programa, los docentes serán quienes puedan transmitir herramientas que ayuden a los estudiantes a identificar sus pensamientos, emociones, y maneras de actuar; logrando construir y reforzar la inteligencia emocional de los alumnos.

"El hecho de que la educación emocional sea un proceso, que se produce a lo largo de toda la vida, nos permitirá desarrollar unas competencias emocionales, tales como la mejora de la autoestima y/o la empatía, tan necesarias y a veces tan escasa en los alumnos que desarrollan conductas violentas." (Muñoz, 2016, p. 2). En este apartado, María del Mar Muñoz indica que la carencia de bienestar estudiantil se relaciona directamente con la carencia de: seguridad personal, crecimiento personal, propósito de vida, relaciones positivas, dominio del entorno, autonomía, y auto aceptación en estudiantes. Argumento que ayuda a determinar que es necesario crear un programa de acompañamiento emocional en instituciones educativas.

Según Adele B. Lynn (2017), existen cincuenta actividades que presenta en su libro “50 Actividades para desarrollar la inteligencia emocional” que ayudan a reforzar la empatía, las relaciones sociales, el autoconocimiento, el control, la influencia personal, y el dominio de la visión. Si bien el diseño original de las actividades propuestas por Lynn se circunscribe al ámbito corporativo, estas poseen una flexibilidad estructural que permite su recontextualización y transposición didáctica. Mediante un ajuste de los niveles de complejidad y lenguaje, dichas estrategias resultan aplicables y pertinentes para el fortalecimiento de competencias en estudiantes de entre 7 y 11 años.

Según Aristóteles (384 - 322 a. de C, citado por Barcelar, 2012), la emoción se puede definir como: “una condición según la cual el individuo se transforma hasta tal punto que se queda con el juicio afectado, que viene acompañado de placer y dolor” (p. 22). La óptica aristotélica (384-322 a. C. citada por Barcelar, 2012) da paso a un enunciado base de la fenomenología del afecto: la oportunidad que tiene la emoción de influir en el juicio crítico y variar la percepción del óptimo a través de la privación de placer y su opuesto. En esta lógica el desarrollo de las competencias emocionales opera sobre un mecanismo de mediación cognitiva, en el que el individuo que carece de estos medios es condicionado por la impronta de sus estados emocionales, mientras que el individuo que ha desarrollado la inteligencia emocional tiene una gestión diferenciada y reflexiva sobre los estímulos emocionales bastantes agudos, la ira o la tristeza, para ofrecer unos resultados de primera magnitud. Por consiguiente, la adquisición de estas habilidades no es solo un complemento educativo, sino una condición esencial para preservar la objetividad del juicio y la estabilidad conductual frente a las contingencias del entorno.

Según Jiménez A. (2018), existen distintos enfoques y modelos para analizar las competencias emocionales. Algunos de ellos son: Modelo de Salovey y Sluyter, Modelo de Salovey, Mayer y Caruso, Modelo de Daniel Goleman, Modelo ESI de BAR-ON, Modelo de Bisquerra y el GROP, Modelo, (2018, p. 32 - 36). Cada uno de estos modelos puede ser de habilidades o modelos de rasgos, sin embargo, también pueden ser modelos mixtos al combinar rasgos de ambos previamente mencionados. Las competencias emocionales comprenden la empatía, la asertividad, el autocontrol, la regulación de las emociones, la responsabilidad, las habilidades sociales, el manejo de relaciones interpersonales y la cooperación.

1.4.2. Justificación metodológica

La metodología es mixta de tipo correlacional porque se busca evaluar la correlación entre la inteligencia emocional y el bienestar estudiantil. La metodología será trabajada de manera cualitativa con las entrevistas que se hará a directivos, docentes, y psicólogos de los colegios y, por otro lado, será cuantitativa debido a las encuestas que se hará a estudiantes de las instituciones privadas de Ambato. Esta metodología ayudará a interpretar los resultados para crear un programa de acompañamiento emocional en el que los docentes y el departamento DECE sean capaces de transmitir herramientas que ayuden a los estudiantes a identificar sus pensamientos, emociones, y maneras de actuar.

Esta disertación de carácter doctoral tiene por objetivo la construcción de un paradigma pedagógico disruptivo, sustentado en la identificación y el análisis de aquellos constructos cognitivos y estados afectivos que subyacen a la toma de decisiones. Lejos de proponer un modelo de enseñanza que pretenda abordar el mero aprendizaje técnico, sino más bien una pedagogía que tenga por estandarte la metacognición emocional, el relato que aquí se presenta tiene como finalidad la configuración a largo plazo de un proyecto de vida de un individuo. Sostenemos la idea de que una pedagogía que tienda a favorecer la reflexión afectiva y el reconocimiento de esquemas cognitivos ayudaría a simplificar la resolución de los conflictos existenciales. Al desarrollar esta conciencia desde la etapa escolar, el individuo adquiere la facultad de jerarquizar y procesar los estímulos externos, optimizando la toma de decisiones y la autorregulación conductual frente a las vicisitudes de la vida adulta.

Se anticipa que al concluir esta tesis doctoral, se pueda solucionar la hipótesis siguiente: El diseño de un programa de apoyo emocional, fundamentado en el diagnóstico de habilidades emocionales, posibilitará la estructuración de estrategias apropiadas para afianzar el bienestar del alumnado.

De este modo los estudiantes de instituciones con un programa de acompañamiento emocional son más capaces de conocerse a fondo y entender su comportamiento, reacción, gustos, disgustos, con quienes son más afines a ser amigos y por qué. Todo este bagaje de conocimiento será guía para que el entorno educativo en actuales y futuras generaciones sea más empático, comprendido, y respetuoso tanto dentro como fuera del aula.

1.4.3. Justificación práctica

Desde el aspecto práctico, la presente investigación posee un objetivo transformador de la realidad a corto plazo, en la medida en que sus resultados permiten diseñar e implementar un programa de acompañamiento emocional que los docentes y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la Unidad Educativa Nuevo Mundo pueden aplicar de manera inmediata. En el momento presente, la actividad institucional está fundamentalmente centrada en el currículo de contenidos, así como en la detección de alumnado con NEE (necesidades educativas específicas), sin que esta atención vaya acompañada de un seguimiento sistemático de la dimensión emocional que permea a toda la población estudiantil, en el hogar, en la escuela, en sus actividades de ocio, etcétera. Así, plantear que el uso de una herramienta de acompañamiento emocional estructurada pueda ayudar a contribuir a minimizar esta atención puede optimizar recursos institucionales ya existentes (como el propio DECE) gracias a una innovación incremental que no requiere de inversión adicional significativa, sino más bien de la reestructuración de las prácticas de acompañamiento que la institución ya tiene a su disposición.

1.4.4. Justificación personal

He trabajado durante tres años en una institución educativa privada en Ambato, Unidad Educativa CEBI y un año en la Unidad Educativa Nuevo Mundo. En donde he visto y he sido testigo del seguimiento que se hacía a la parte comportamental de los estudiantes. Digo hacía porque de un tiempo para acá decidieron que el departamento de psicología DECE, únicamente se enfocaría en la parte académica y en las necesidades académicas de los estudiantes. ¿Entonces, a quién dejan las emociones que los alumnos desconocen y no saben manejar? Por esta razón y por un caso denunciado de acoso escolar en otra institución educativa de Ambato, he decidido encaminar mi tesis en pro de los estudiantes de 7 a 11 años, para que los docentes y psicólogos no nos interesemos únicamente en el ámbito educativo sino también en el emocional. El débil apoyo emocional que tienen los alumnos de 7 a 11 años de escuelas privadas en Ambato para vincularse con su parte humana como son pensamientos, emociones, y comportamiento ha producido en la doctorante el deseo de cambiar esta situación para lograr que el entorno educativo en actuales y futuras generaciones sea más empático y respetuoso tanto dentro como fuera del aula. Este caso es importante porque deja en evidencia que los profesores han fallado en brindar bienestar estudiantil.

1.5. Objeto de estudio.

El objeto de estudio de la presente investigación lo constituye el desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de 7 a 11 años, entendidas como el conjunto de capacidades que permiten reconocer, comprender, expresar y regular las emociones propias y ajenas, así como establecer relaciones interpersonales positivas en el contexto escolar.

1.6. Campo de acción.

El campo de acción se circunscribe al acompañamiento emocional como estrategia educativa para el fortalecimiento de las competencias emocionales, aplicado en el contexto de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato-Ecuador, Distrito 18D01, Zona 3, durante el año lectivo 2026-2027.

1.7. Objetivos.

A continuación, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos que orientaron el desarrollo de la presente investigación.

1.7.1. Objetivo General.

Diseñar un programa de acompañamiento emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato-Ecuador, Distrito 18D01, Zona 3, durante el año lectivo 2026-2027.

1.7.2. Objetivos específicos.

Diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de 7 a 11 años.

Analizar las prácticas docentes y el abordaje institucional del desarrollo de competencias emocionales.

Analizar los fundamentos teóricos del programa de acompañamiento emocional y competencias emocionales de los estudiantes.

Elaborar un programa de acompañamiento emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato-Ecuador, Distrito 18D01, Zona 3.

Validar el programa de acompañamiento emocional mediante juicio de expertos, considerando criterios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización.

1.8. Hipótesis.

Un programa de acompañamiento emocional basado en el diagnóstico de competencias emocionales favorecerá significativamente el fortalecimiento de las competencias emocionales y el bienestar escolar en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo.

1.9. Alcance temático.

El alcance del estudio es al principio local, incluyendo a escuelas privadas en la ciudad de Ambato en Ecuador. Y se espera que, al finalizar esta tesis, más ciudades se sumen. Ecuador es un país de Sudamérica que se caracteriza por ser de tercer mundo o en vías de desarrollo. Por lo que no es muy común que se innove en temas de educación, esto hará que esta tesis doctoral tenga mayor alcance en cuanto a su desarrollo. Las instituciones educativas de Ecuador necesitan crear un espacio seguro y de confianza en donde los estudiantes se sientan respaldados y puedan exteriorizar sus sentimientos y emociones. Sin embargo, aunque plantear el Plan de acompañamiento emocional a nivel nacional es muy atractivo y ambicioso, es necesario empezar con una ubicación geográfica y demográficamente más pequeña. Según el Distrito 18D01 Ambato 1, el total de estudiantes en instituciones privadas de Ambato para el año escolar 2019 - 2020 fue de 17790. En este trabajo de investigación se trabajará con una población de 352 y una muestra de 133 estudiantes. Por otro lado, entre docentes, psicólogos, y directivos se trabajará con la población de 23 autoridades. La investigación durará veinte y cuatro meses a partir de septiembre de 2026-2027.

El resultado o la parte propositiva será el diseño de un programa o un Plan de acompañamiento emocional para la Unidad Educativa Nuevo Mundo. Los resultados se obtendrán a partir de instrumentos de investigación, tales como: entrevistas y encuestas. La encuesta a estudiantes se aplicará la Escala de Bienestar Escolar MESACTS, Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales. Según la página oficial de MESACTS -Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales, los países miembros de MESACTS son: Chile, Italia, Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay. Como se puede evidenciar, Ecuador no pertenece a esta Mesa Regional de Cooperación Técnica sobre Competencias Transversales y Socioemocionales MESACTS. Razón por la que este esta investigación de tesis doctoral y la aplicación del instrumento de recolección de datos, MESACTS; son originales en el ámbito educativo y socioemocional ecuatoriano.

1.10. Delimitación Espacial y Temporal.

Delimitación espacial

La investigación tiene lugar en la Unidad Educativa Nuevo Mundo, una institución educativa privada de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua, Ecuador, que pertenece al Distrito Educativo 18D01, Zona 3, y se centra en la Educación General Básica, en los estudiantes de tercera a sexta año de 7 a 11 años de edad. Se incluye también la participación de docentes, directivos, psicólogos y profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil DECE, por su intervención continua en los procesos de acompañamiento y el bienestar emocional que se producen dentro de la institución.

Delimitación Temporal

La investigación está limitada al año académico 2026-2027, año durante el cual se programan las acciones pertinentes al trabajo. En ellas se incluye la obtención de las autorizaciones y consentimientos informados, la implementación del cuestionario MESACTS a los estudiantes, las entrevistas, las observaciones y grupos de discusión que se lleven a cabo con los actores educativos, el procesamiento y análisis de la información, el diseño del programa de acompañamiento emocional y su validación respectivamente mediante el juicio de expertos. Por lo que los resultados y la propuesta quedan enmarcados por las condiciones institucionales y educativas observadas durante el año académico mencionado.

CAPÍTULO II. Fundamentos Teóricos Referenciales.

Este capítulo desarrolla los fundamentos teóricos referenciales que sustentan la investigación. Se presenta el estado del arte sobre la gestión de las competencias emocionales en el ámbito escolar, el marco teórico que articula las principales corrientes psicológicas y pedagógicas relacionadas con el desarrollo cognitivo, socioemocional y conductual del estudiante, el marco conceptual con las definiciones clave del estudio, el marco contextual de la institución educativa donde se desarrolla la investigación y el marco legal y normativo que ampara la protección emocional y educativa de los estudiantes.

2.1. Estado del arte (Marco Histórico y Actual).

Las emociones guían pensamientos y comportamientos adaptativos que apoyan la supervivencia humana en su entorno como la interacción social, la cohesión, y la convivencia. Así como también, preparan al individuo para enfrentar amenazas u oportunidades. Según Bisquerra (2009), las emociones pueden surgir de contextos reales o imaginarios, y pueden ser conscientes o inconscientes. Las emociones se generan a partir de pensamientos, comportamientos, interacciones, e interpretaciones a estímulos del entorno del individuo. Las emociones tienen enfoque cultural porque están ligadas con reglas y valores del entorno que condicionan su expresión o regulación. En los últimos años, la producción científica relativa a los programas de acompañamiento emocional y el desarrollo de competencias emocionales ha manifestado una tendencia analítica orientada hacia el estudio de grupos en situación de vulnerabilidad y exclusión sistémica. Los grupos históricamente marginados, han sido la infancia, las mujeres, y la adolescencia. Esta focalización académica guarda una estrecha correlación con las advertencias de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, organismo que señala que, tras tres décadas de marcos normativos, las minorías aún enfrentan barreras estructurales para el reconocimiento de su agencia y el ejercicio efectivo de su derecho a la participación y representatividad. Si Ecuador no logra dar garantías de educación estándar, menos aún un acompañamiento emocional óptimo que se busca empezar y garantizar con esta tesis doctoral.

La inteligencia emocional de estudiantes va ligada del acompañamiento emocional que se de en la escuela. El término emoción proviene del latín *emovere* que significa ´´mover hacia

afuera´´ (Le Doux, 1999). El Modelo Le Doux distinguió vías de diferente velocidad al procesamiento de emociones que se convierten en habilidades imprescindibles para el desarrollo, rápidas (estímulos para la supervivencia) y lentas (análisis más detallado) del procesamiento emocional. La Inteligencia emocional exterioriza mediante acciones o palabras lo que el individuo percibe, siente, y/o piensa internamente. A través de la historia, se ha utilizado la teoría de las inteligencias múltiples, creada por Howard Gardner en 1983, para explorar la inteligencia emocional. La teoría sostiene que los humanos poseemos diversos tipos de inteligencia, entre las cuales se encuentran la interpersonal y la intrapersonal, las cuales son responsables de la inteligencia emocional. Después, Aguaded-Ramírez y Bartolomei (2018) llevaron a cabo una investigación sobre las inteligencias múltiples en el campo de la enseñanza de lenguas. Salovey y Mayer (1990) fueron los pioneros en definir la inteligencia emocional como la capacidad de procesar adecuadamente la información emocional, tanto para interiorizar como exteriorizar las acciones personales y sociales.

En la actualidad, se cuenta con más investigaciones sobre la Inteligencia Emocional; entre ellas: Sosa, Rodríguez, Castillo, Ponce y Mestre (2018). El Modelo de capacidad con Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997); que años después se actualizó a Mayer, Caruso y Salovey (2016). En segundo lugar, se presenta el Modelo de rasgos de la personalidad de Petrides, (2016) la cual se enfoca en las autopercepciones emocionales de cada individuo basadas en bienestar, emocionalidad, sociabilidad, y autocontrol. En tercer lugar, está el Modelo de conciencia emocional Lane y Schwart (1987); Salovey y Mayer (1990) que se basa en la interacción entre emoción e inteligencia. Finalmente, modelos mixtos de Goleman (1995) y Bar-On (1997) que según Mayer, Salovey y Caruso (2000, P. 339), exponen a la inteligencia emocional como un conjunto de adquisición de capacidades mentales y otros rasgos Mayer, Salovey y Caruso (2000, P. 339).

La inteligencia emocional es un elemento importante para la vida de cualquier persona, según Alonso-Ferres, Berrocal de Luna y Jiménez-Sánchez (2018, p. 156). Por esta razón, es esencial cultivarla en las instituciones educativas para asegurar un desarrollo adecuado desde la niñez. A pesar de que el tema de la inteligencia emocional ya ha sido estudiado por varios autores, aún es necesario que se trabaje el tema en las escuelas. Por esta razón se intervino en una escuela en Ecuador para evaluar y proponer que se mejore el aprendizaje de habilidades de saber conocerse y saber socializar a través del acompañamiento emocional.

En contraparte, el acompañamiento emocional en el contexto español presenta una trayectoria histórica de mayor consolidación en contraste con la realidad ecuatoriana. Un referente significativo lo constituye la propuesta de Bermejo Laura, (2013) desde la Universidad de Valladolid, quien sienta las bases de un Programa de acompañamiento emocional fundamentado en las competencias emocionales. Este modelo se orienta al fomento de la inteligencia emocional en la etapa infantil con el fin de potenciar el autoconocimiento y minimizar la reactividad impulsiva. La forma de plantearlo del autor pretende que el estudiante tenga la capacidad de intermediar entre el estímulo y la respuesta conducta, facilitando a su vez la gestión consciente de los conflictos del microsistema escolar y de sus contextos de socialización primaria. El plan de acompañamiento emocional presentado en 2013 en España es muy parecido a lo que se desea lograr con la propuesta de un programa de acompañamiento emocional en Ecuador en 2023 porque se busca incluir la educación emocional en el currículo.

Existe una notable afinidad entre los descriptores de Bermejo y los del presente estudio, aunque la autora española incorpora de manera transversal la teoría de las inteligencias múltiples como base de su propuesta. Bermejo da cuenta de un proceso que se repite, en la educación formal, que es la represión sistemática de la afectividad negativa, la cual, en favor del orden académico, acaba siendo invisibilizada. Sin embargo, es necesario puntualizar que el radio de su intervención es diferente al de esta propuesta en el sentido de la especificidad etaria y geográfica, ya que se orienta únicamente a estudiantes del primer ciclo de la educación inicial en el contexto español, a diferencia de la etapa de los estadios de las operaciones concretas que propone el presente estudio.

Joanne Cruz (2024), en su tesis doctoral realizada en la Universidad de Salamanca, encontró que el modelo PBIS o Intervenciones y Apoyos Conductuales Positivos, promueve ambientes de aprendizaje inclusivo mediante conductas positivas desde lo preventivo. De esta manera, ayuda a reducir las dificultades de comportamiento, mejorar el ambiente del aula y también el ánimo de los docentes. Estar en contacto directo con los estudiantes ayuda a tomar mejores decisiones. La tesis de Joanne Cruz tiene como finalidad analizar cómo los años de aplicación del modelo PBIS han afectado el comportamiento en la escuela, la percepción del entorno escolar y el agotamiento profesional de profesores en Miami Dade durante el ciclo lectivo 2020-2021. La relación de la tesis de Joanne Cruz con esta tesis doctoral es que se busca promover el ambiente de bienestar estudiantil en el aula por medio de actividades que sean

positivas para los estudiantes por medio del acompañamiento docente. El estudio de Cruz pone de manifiesto la eficacia longitudinal del enfoque del modelo PBIS, hasta el punto de que el aumento del tiempo de puesta en práctica del programa da como resultado una disminución, a la vez que mantenida, de los problemas en el comportamiento. Ese impacto se ve reflejado, a su vez, en la salud del profesorado ya que se constata una notable disminución de los niveles de desgaste emocional y de agotamiento profesional. Por lo tanto, se llega a la conclusión que la maduración de la intervención conductual es crucial para el rendimiento de los alumnos o la calidad de vida del profesor.

2.1.1. Educación para la paz

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO), es un organismo que se dedica a fortalecer la educación para la paz y la seguridad. La campaña por una humanidad compartida se refiere a que la UNESCO promueve: ¨…la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura con el fin de fomentar el respeto universal por la justicia, el Estado de derecho y los derechos humanos y las libertades fundamentales¨. Lo que se refiere a que toda persona nace en libertad e igualdad de derechos y se deberán respetar durante toda su vida sin importar su religión, raza, sexo, condición, u orientación sexual; y en el área de la educación se mantienen los mismos principios de derechos en libertad e igualdad.

La UNESCO es un organismo de la Organización de Naciones Unidas con 193 miembros, siendo uno de ellos Ecuador desde 1945. Por lo que Ecuador también es parte de esta campaña a beneficio de niñas, niños, y adolescentes.

Educación para la paz guarda relación con esta tesis doctoral porque el objetivo general es: Diseñar un conjunto de estrategias para el acompañamiento de las competencias emocionales en estudiantes de 7 años a 11 años. La UNESCO y esta tesis doctoral buscan un entorno de paz en donde los estudiantes se puedan relacionar libremente logrando desarrollar sus competencias emocionales.

La organización no gubernamental World Vision Ecuador, que fomenta y respalda las políticas públicas en beneficio de la infancia, informa que el 20% de los niños, niñas y adolescentes en el país experimentan síntomas de ansiedad o depresión y que el 10% ha contemplado o procurado suicidarse, según el Ministerio de Salud Pública. 247,000 personas participaron en esta encuesta; entre ellas se encontraban niños, adolescentes y niñas. La ONG

World Vision Ecuador llevó a cabo una encuesta a nivel nacional en 2023, la cual incluyó a niños, adolescentes y niñas de las 24 provincias del país y se llamó: Tus derechos, tu voz. ¨El 74% declaró sentirse siempre seguro, el 16% casi siempre, el 8% pocas veces y el 1% se sintió inseguro en todo momento cuando se les preguntó sobre su sensación de seguridad en su entorno familiar o escolar¨. (WV Ecuador, p.1, 2023). Aunque los resultados no coinciden con lo que sostiene el Ministerio de Salud Pública, es todavía más preocupante que un 20% de los encuestados tenga problemas o no sepa reconocer sus emociones. En relación al acoso escolar, que tiene un impacto negativo y directo en el bienestar de los estudiantes, se descubrió que "en lo que respecta a la intimidación o acoso emocional por parte de sus compañeros, la encuesta mostró que el 68% nunca lo ha padecido, el 25% lo ha sufrido pocas veces y el 7% siempre o casi siempre". (WV Ecuador, p.1, 2023). Ecuador, al ser parte de la ONU, también tiene una conexión directa con la UNESCO y es el país en el que se intenta implementar el programa de apoyo emocional propuesto en esta tesis doctoral.

2.1.2. Acoso sexual en Instituciones educativas en Ecuador

La escala de acoso escolar en Ecuador no se habría conocido públicamente sino hasta el año 2017 tras una fuerte lucha por parte de los padres de familia de las menores víctimas de acoso sexual. Las familias de las víctimas lograron que la Asamblea Nacional establezca una comisión ocasional multipardista, denominada AAMPETRA, en donde el objetivo principal sería investigar los casos de violencia sexual en instituciones educativas en territorio ecuatoriano. Esta comisión se creó durante el periodo presidencial de Rafael Correa, sin embargo, no hubo sanciones ni respuestas durante su mandato. Human Rights Watch (2020) expresa que la AAMPETRA se ocupó de los casos de violencia sexual durante el periodo 2013-2017. Posterior a este periodo, el presidente Lenin Moreno aprobó leyes que consideraban el acoso sexual como de tolerancia cero en las instituciones educativas. Una de estas leyes es que el departamento DECE tenía que poner en conocimiento casos de acoso escolar con violencia sexual en un plazo máximo de 24 horas.

Según Human Rights Watch (2020), existe escasez de departamentos DECE en territorio nacional ecuatoriano. Lo cual demuestra la importancia e impacto que tiene esta tesis doctoral en la población educativa ecuatoriana. Por otro lado, se menciona que los casos de violencia sexual en instituciones educativas que se denuncias en la Fiscalía General del Estado, se retrasan y no se sigue el proceso de cumplimiento investigativo y sancionatorio contra las víctimas.

Por ejemplo, en 2021 se publicó un artículo científico de Cecilia Palomo Caudillo, que hace referencia al abuso sexual infantil en instituciones educativas en Ecuador. El 24 de junio de 2020, la Corte Interamericana de Derechos Humanos dictó la sentencia del caso GUZMAN ALBARRACÍN Y OTRAS VS. ECUADOR. El caso habría sucedido en el año 2002, sin embargo, dieciocho años después se logró que este y otros casos no queden impunes. La víctima, Paola Guzmán Albarracín, fue violada en distintas ocasiones por el vicerrector de la institución educativa en donde estudiaba, al cabo de dos años padeciendo esta realidad, decidió suicidarse. Según Human Rights Watch (2020), en el año 2020 fue la primera vez que la Corte Interamericana de Derechos Humanos examinó un caso de acoso sexual en instituciones educativas de Ecuador, siendo este el caso Guzmán Albarracín vs. Ecuador.

Otro ejemplo, según Human Rights Watch (2020), ¨4221 estudiantes sufrieron violencia sexual en instituciones educativas entre 2014 y mayo de 2020¨. Esta cifra es alarmante porque el estudio revela que esa cantidad de estudiantes menores de edad habían sido obligados a ser parte de actos sexuales dentro de las instituciones educativas donde trabajan y también en lugares alrededor, en contra de su voluntad. El abuso habría sido cometido por parte de compañeros, docentes, directivos, y personas ajenas al ambiente escolar. Human Rights Watch califica estos sucesos como una endemia.

Academia Aeronáutica Pedro Traversari

El nombre de la comisión ocasional multipardista de la Asamblea Nacional, AAMPETRA, nace tras el caso de abuso sexual a 41 menores de edad de la institución particular Academia Aeronáutica Pedro Traversari en el Sur de Quito.

2.1.3. Programa de acompañamiento emocional en Ecuador

En Ecuador no hay un programa de acompañamiento emocional semejante al que esta tesis propone diseñar para el beneficio a la comunidad educativa en general. Un documento parecido en Ecuador hasta el año 2023, se puede asemejar al modelo de gestión del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), que, según el ministerio de Educación de Ecuador (2023),

> El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) es una entidad que forma parte de las instituciones educativas y de las direcciones distritales. Trabaja en colaboración con otros actores del sistema educativo para facilitar el proceso educativo. Esto se logra promoviendo derechos, evitando problemas sociales, fomentando la convivencia pacífica y favoreciendo la inclusión social y educativa

> de la comunidad escolar. Su objetivo es contribuir a la elaboración de los planes de vida del alumnado. (p. 8).

A pesar de que las directrices oficiales en Ecuador garantizan un espacio de tutoría para el fortalecimiento del vínculo pedagógico y el soporte conductual, la realidad institucional revela una desvirtuación de este tiempo lectivo. Lo que originalmente se concibió como un proceso de acompañamiento continuo, ha sufrido una contracción operativa que lo reduce a minutos marginales, frecuentemente omitidos o desestimados. Esta marginalización de la tutoría impide el desarrollo de estrategias de intervención emocional profundas, limitando la labor docente a tareas meramente administrativas y dejando desatendidas las necesidades psicosociales que el Ministerio de Educación pretende tutelar. Por otro lado, el término ¨tutoría¨ se ha utilizado para hacer referencia al mejoramiento y de la calidad de la educación de los programas que ofrecen las instituciones educativas. Además, ha sido utilizado para referirse a la orientación de estudiantes en la academia y para vincular el trabajo casa y escuela en donde tanto profesores como padres de familia comparten responsabilidades respecto a los estudiantes. En consecuencia, los psicólogos de las unidades educativas utilizan el término para enfocarse en estudiantes con necesidades educativas. Sin embargo, hasta la actualidad, en Ecuador no se ha utilizado el término programa de acompañamiento emocional para referirse explícitamente a las competencias emocionales y al bienestar estudiantil.

2.2. Marco Teórico.

2.2.1. Bienestar estudiantil

El bienestar estudiantil muestra el lado positivo de una sana convivencia entre estudiantes dentro de un centro educativo. El plan de acompañamiento emocional busca que al ser aplicado se logre instaurar un ambiente de respeto en donde exista bienestar estudiantil y se erradique el acoso escolar. Según la real academia de la lengua española (2022), bienestar es la ¨vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad¨. El bienestar estudiantil en la escuela primaria se refleja en qué sienten y cómo actúan los estudiantes en su espacio educativo o ambiente, que es el espacio físico o virtual en donde interactúa la comunidad educativa. Si hay acoso es un ambiente negativo y si no lo hay se determina como un ambiente positivo.

2.2.2. Indicadores de bienestar estudiantil

Los indicadores de bienestar estudiantil permiten conocer el nivel alto o bajo de bienestar estudiantil existente en una clase o en una escuela respecto a la convivencia y la violencia entre

pares. Según Navarro et al (2014), los indicadores de bienestar estudiantil permiten medir y conocer el nivel bajo, medio, o elevado que existe en el ambiente educativo donde se desarrollan los niños entre siete y once años. EPIBI (Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar infantil), publicado en el artículo científico de docentes de distintas universidades españolas, tales como: Universidad Internacional de la Rioja, Universidad Nacional de Educación a distancia, Universidad Europea de Madrid; es un instrumento que busca obtener los datos reales de lo que los futuros docente conocen sobre el bienestar infantil.

Según Navarro et al (2014), los enfoques del instrumento EPIBI (Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar infantil) son: Bienestar Educativo, Bienestar material, Bienestar con el entorno, Bienestar Subjetivo, Salud y Seguridad. Esto guarda relación con el tema porque se busca diseñar un plan de acompañamiento emocional en donde se incluya los apartados mencionados anteriormente que se miden con el EPIBI.

2.3. Marco Conceptual.

A continuación, se definen los conceptos clave que sustentan la presente investigación, en torno a la dimensión emocional, la inteligencia emocional, la educación emocional, las competencias emocionales, la gestión emocional y el acompañamiento emocional.

2.3.1. La dimensión emocional

Los indicadores de bienestar estudiantil se basan en: Bienestar Educativo, Bienestar material, Bienestar con el entorno, Bienestar Subjetivo, Salud y Seguridad; factores que guardan relación con la inteligencia emocional que desarrollan los seres humanos para afrontar las situaciones que se presentan día a día en cuanto al bienestar educativo y el bienestar con el entorno. Además, es importante la salud mental y la inteligencia emocional se encuentra dentro de este apartado.

2.3.2. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional es parte fundamental de la salud mental; permite entender, manejar, y reconocer las emociones propias y de los demás. John Mayer y Peter Salovey abordaron la inteligencia emocional como la comprensión de las emociones y la compasión en el año 1990. Los autores propusieron un modelo en 1997, después de llevar a cabo varias investigaciones y estudios. Este modelo incluye cuatro habilidades esenciales: la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; la habilidad para percibir, evaluar y expresar sentimientos de forma exacta; la capacidad para regular las emociones con el objetivo de

impulsar el desarrollo emocional e intelectual; y la habilidad para acceder o crear sentimientos que beneficien el pensamiento. "El desarrollo intelectual y emocional se promueve mediante la regulación de las emociones" (Mayer, J. & Salovey, P., 2007 p. 37).

Posteriormente, la Inteligencia Emocional tuvo otra contribución por parte de Daniel Goleman, Boyautzis y Mckee el año 2002. Ejemplo de ello es Daniel Goleman que en su libro La inteligencia emocional, extiende la idea de que las emociones son infinitas y que las podemos sentir en muchas ocasiones todos los días, aportando una serie de argumentación con ejemplos para descubrir cómo reacciona el cuerpo humano ante cada estímulo que recibe el cerebro en relación con una u otra emoción. La inteligencia emocional está en aprender a manejar estos episodios de enojo, tristeza, ansiedad, depresión, etc. Además, aprender que la felicidad es el camino que se recorre durante toda la vida y que todo lo que sentimos o cómo reaccionamos se alberga en el cerebro.

Goleman D. (2009), Sostiene que la inteligencia emocional se divide en dos categorías: la inteligencia emocional intrapersonal y la interpersonal. La inteligencia emocional intrapersonal se centra en un triángulo conformado por la autorregulación, el autoconocimiento y la autovaloración. El ser humano se conoce así mismo, por lo que se autorregula y, al hacerlo, logra valorarse a sí mismo. La inteligencia emocional interpersonal, por otra parte, es la forma en que una persona se relaciona con otras. Goleman define a estas interacciones sociales como un ciclo en el que se cumplen tres instancias: la convivencia con el otro, el conocerle al otro y el valorarle al otro. Primero las personas conviven unas con otras, después de tiempo conviviendo logran conocerse, y esto hace que se valoren. Entonces al valorarse unos con otros deciden seguir con el vínculo y siguen conviviendo.

Goleman, D. (2013), sugiere cinco dimensiones básicas en su libro *Inteligencia Emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos, y organizaciones*, las cuales son: auto-conciencia, auto-regulación, motivación, empatía, habilidades sociales. Así mismo, se enfoca en veinte y cinco competencias que según el autor ninguna persona logra cumplirlas al nivel de perfeccionarlas, no obstante, se puede alcanzar seis competencias que pertenezcan a distintas dimensiones de las que plantea.

No obstante, años después, Daniel Goleman (2025), replantea que la Inteligencia Emocional se divide en cuatro grupos que a su vez se dividen en 12 competencias. ´´Es algo que no se enseña en las escuelas, pero puedes aprenderlo en la vida cotidiana, en casa, en el jardín de

niños o en la oficina´´ (Goleman, 2025). El autor del libro *Las 12 competencias de la inteligencia emocional: Building Blocks*, Daniel Goleman, ahora divide la Inteligencia emocional del a siguiente manera: autoconsciencia, autogestión, conciencia social, manejo de relaciones. Cada grupo al igual que en sus anteriores estudios, los divide en competencias aprendidas de la Inteligencia Emocional, que, según Goleman, se pueden aprender en el día a día.

Antes: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales.

Ahora: autoconsciencia, auto gestión, conciencia social, manejo de relaciones.

2.3.3. Educación emocional

Según Valenzuela et al (2021), ¨…la escuela como segundo gran agente socializador después de la familia, se presenta como un gran escenario para la formación, construcción y transformación de ella. Para llevar adelante esta tarea, la escuela requiere de educadores/as capacitados¨. Según Vallés, A. y Vallés, C. (2003), la palabra emoción viene del latín y significa: moveré o mover hacía. Es decir que la emoción tiene como efecto la acción. Las emociones son la respuesta que el cuerpo humano presenta respecto a los estímulos externos que día a día se presentan en las relaciones interpersonales con otros individuos e intrapersonales con nosotros mismos respecto a nuestros estímulos cerebrales y pensamientos.

La educación emocional se basa en el constante aprendizaje de cómo entender y manejar las emociones según los estímulos internos o externos que reciba el cuerpo humano.

Según Bisquerra (2012), la emoción es “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”.

2.3.4. Competencias emocionales

Las competencias emocionales son la capacidad que tiene el ser humano para resolver situaciones, afrontar retos, y solucionar problemas. Las principales habilidades emocionales son: la autonomía en el ámbito de las emociones, la regulación de las emociones, la conciencia emocional y la competencia social, además de la capacidad para vivir y experimentar bienestar. Saarni (2000), plantea que el tema de las competencias emocionales va ligado a la capacidad que las personas muestran para expresar emociones.

Goleman (2013) propone cinco competencias emocionales que comprenden subcategorías: autorregulación, empatía, autoconocimiento, motivación y habilidades sociales. Conocimiento de uno mismo: la plenitud que se tiene acerca de las emociones de la relación entre el yo interior y los demás. Motivación: la manera de ver y la constancia con las que se realiza

algo de manera reiterada hasta obtener los resultados anhelados. Autorregulación: el control de los pensamientos e impulsos que surgen repentinamente tras un suceso interno o externo. Empatía: el entendimiento de las emociones ajenas. Habilidades sociales: la capacidad de manejar relaciones interpersonales con otros individuos.

Cada una de estas competencias o dimensiones como él las denomina, se dividen en competencias más específicas.

La autoconciencia alude a la conciencia, a la confianza, a la valoración de uno mismo/a. La autorregulación hace alusión al autocontrol, logro, a la transparencia, a la iniciativa, a la adaptabilidad, al optimismo. La motivación se refiere a la motivación para alcanzar metas, al compromiso, a la iniciativa, al optimismo, etcétera. La empatía: conciencia social, orientación de servicio, consciencia de las emociones de los otros, y desarrollo de los otros.

En 2025, Goleman plantea cuatro grupos: autoconsciencia, auto gestión, conciencia social, manejo de relaciones. Cada uno de estos grupos se divide en competencias más específicas, pero menos que en sus anteriores estudios.

Autoconciencia se refiere a conocerse a uno mismo a través del autoconocimiento emocional.

Autogestión se refiere a autocontrol emocional, actitud positiva, logro de metas, y adaptabilidad emocional al cambio.

Conciencia Social se refiere a la empatía con otros y la conciencia de equipo.

Manejo de relaciones se refiere a influenciar, liderar e inspirar, ser mentor, trabajo en equipo, y gestión de conflictos.

2.3.5. Bases epistemológicas o teóricas

2.3.5.1. Gestión emocional de los niños de primaria

Según Fernanda Martínez (2021) de la Federación para la Defensa de Escuelas Particulares en México, FEDEP, la gestión emocional en los niños les permite ¨expresar cuando algo les molesta o los hace felices¨. La gestión emocional en los niños se trabaja con representaciones visuales, tales como: caras, colores, dibujos, cuentos, juegos, fotos, canciones, etc. Por ejemplo, las emociones pueden adquirir caras; feliz: sonrisa, triste: llanto, y enojo: cejas para abajo. También pueden ser representadas por colores mediante un semáforo; verde: bien, amarillo: normal, rojo: triste o enojado.

2.3.5.2. Acompañamiento emocional

El acompañamiento emocional incluye a todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje en una institución educativa. Los estudiantes, docentes, padres, madres, directivos, personal de limpieza, entrenadores, guardias, etc. son responsables de crear un ambiente en donde los niños, niñas, y adolescentes se sientan cómodos y en equilibrio. El acompañamiento emocional busca sostener emocionalmente a los estudiantes en su vida escolar y las relaciones interpersonales e intrapersonales que surgen a partir de la convivencia con ellos mismo y con el entorno. El acompañamiento emocional se centra en las competencias emocionales que se limitan a ser parte del currículum escondido, e incluye una serie de actividades que se trabajan en clase entre el docente y sus alumnos, así como también en casa entre los representantes y sus hijos. En esta tesis doctoral se proporcionarán actividades que desarrollen las competencias emocionales de los estudiantes para lograr una sana convivencia entre ellos.

2.4. Marco Contextual.

2.4.1. Creación e historia de la institución educativa en donde se hace el estudio

UE. Nuevo Mundo 1998

La Unidad Educativa Nuevo Mundo fue creada en 1998 por la señora Ana María Bakach y la señora María Dolores Callejas, como continuación de la guardería Mi Pequeño Mundo.

Misión: Somos una institución educativa dedicada a la formación integral humanista de estudiantes, que brinda una educación basada en la práctica de valores con el apoyo de la ciencia y la tecnología de acuerdo con los estándares de calidad educativa vigentes, mediante la aplicación de metodologías actualizadas que estimulan el desarrollo del pensamiento, la creatividad, criticidad, reflexión, investigación, además motivamos la formación de destrezas deportivas y artísticas. (UE. Nuevo Mundo).

Visión: El Nuevo Mundo aspira ser una institución educativa que lidere en la formación integral de estudiantes, manteniéndose a la vanguardia de nuevos modelos y enfoques pedagógicos mediante la actualización permanente de los actores involucrados con el fin de mantener el desarrollo de valores, destrezas cognitivas, deportivas y artísticas con alto nivel de exigencia para lograr la excelencia académica. (UE. Nuevo Mundo).

2.5. Marco Legal y Normativo.

La Organización de Naciones Unidas ONU es un organismo internacional constituido en 1945 tras la segunda guerra mundial y cuenta con 193 Estados miembros, entre los cuales se

encuentra Ecuador. En el año 2015, la ONU presentó 17 objetivos de desarrollo sostenible ODS para el 2030 y entre estos se encuentra el objetivo 4 denominado Educación de calidad, que, según la ONU, busca: ¨Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos¨ (ONU, p1, 2015).

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO), es un organismo que se dedica a fortalecer la educación para la paz y la seguridad. Ecuador es uno de los Estados miembros desde 1945. Por lo que Ecuador también es parte de la campaña ¨Educación para la paz¨ y ¨Por una humanidad compartida¨ a beneficio de niñas, niños, y adolescentes.

La campaña por una humanidad compartida se refiere a que la UNESCO promueve: ¨…la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura con el fin de fomentar el respeto universal por la justicia, el Estado de derecho y los derechos humanos y las libertades fundamentales¨. Lo que se refiere a que toda persona nace en libertad e igualdad de derechos y se deberán respetar durante toda su vida sin importar su religión, raza, sexo, condición, u orientación sexual; y en el área de la educación se mantienen los mismos principios de derechos en libertad e igualdad.

La Constitución de la República del Ecuador es un documento que rige en todo el territorio nacional y contiene las leyes que deben ser cumplidas caso contrario tendrán una sanción. El documento contiene derechos, libertades, y obligaciones a las cuales deben cumplir los ciudadanos ecuatorianos y los visitantes extranjeros.

A continuación, se presenta una tabla que contiene a la normativa legal que tiene vínculo con la niñez, el buen ambiente escolar, y los derechos de los niños.

Tabla 1

Normativa legal de los derechos de la niñez y la educación

Documento – Organización	**Organización**	**Artículo**	**Importancia**
Objetivos de Desarrollo 2030	Organización de Naciones Unidas – ONU (Nivel Mundial)	Objetivo 4 4.1 4.7 4c	Internacional
	Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura – UNESCO (Nivel Mundial)		Internacional

Declaración Universal de Derechos Humanos – DDHH	Organización de Naciones Unidas – ONU (Nivel Mundial)	Art. 26	Internacional
Constitución de la República del Ecuador	País: República del Ecuador (Ecuador)	Art. 343 Art. 347, 2. Art. 347, 5. Art. 347, 6. Art. 347, 11.	Nacional
Código de la Niñez y Adolescencia	País: República del Ecuador (Ecuador)	Art. 26	Nacional
Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Registro Oficial	País: República del Ecuador (Ecuador)	Art. 42	Nacional

Elaborado por: Sophia Valle

2.5.1. Aplicaciones prácticas

2.5.1.1. Caso Ecuador

Programa HAPPY de la empresa AMCO – Unidad Nuevo Mundo

Durante el segundo año de doctorado y tesis de investigación, la UE. Nuevo Mundo ha implementado el programa HAPPY en su Unidad Educativa de primero de básica a décimo de colegio. El programa consiste en actividades en las que se guía de estudiantes, profesores, y padres más felices. Además, los estudiantes cuentan con un journal de uso personal.

El proyecto ha empezado oficialmente el 04 de septiembre de 2023, en las aulas de clase mediante la guía del docente tutor de cada grado, quien sigue lo que la plataforma y la

planificación le sugiere hacer. No obstante, se ha identificado que únicamente el docente tutor de cada grado es quien pone en práctica una de las actividades una vez por semana.

El programa Happy de Amco se divide en nueve atributos, tales como: mindfulness, autocontrol, automotivación, cuidado personal, mentalidad de crecimiento, gratitud, empatía, relaciones significativas, generosidad. A su vez cada atributo se trabaja por medio de sesiones que se llevan a cabo en cada clase semanal que tienen.

Se ha evidenciado que los estudiantes no disfrutan esta clase por diferentes factores. Entre las razones está que la clase se da en un lugar cerrado y al ser 30 estudiantes más el docente se crea un ambiente de encierro. Los estudiantes no disfrutan de la pantalla porque este programa se trabaja por medio de sesiones guiadas que están diseñadas en presentaciones digitales y videos. El punto positivo es que los estudiantes están relacionados de cerca con el crecimiento personal. Sin embargo, el lado negativo es que no lo disfrutan porque ellos prefieren tener tiempo al aire libre, tener actividades creativas, y compartir rodeados de naturaleza. Según la guía para hacer verdes los currículos: enseñanza y aprendizaje para la acción climática de la UNESCO (2025), ´´El compromiso con la naturaleza se refiere a pasar tiempo en espacios verdes y llevar la naturaleza a la vida cotidiana en beneficio del bienestar mental y físico´´. La guía menciona que, entre los cinco y los ocho años, el ser humano tiene la necesidad intrínseca de conectarse con la naturaleza. Mientras que, de nueve a doce años empieza a desarrollarse otras formas para conectarse con la naturaleza. La conexión con la naturaleza puede exteriorizarse de la siguiente manera: ´´el contacto sensorial, el vínculo afectivo, tomar tiempo en la naturaleza, pensar en el sentido de la naturaleza, mostrar amor y cuidado por la naturaleza, y explorar con la naturaleza´´ (UNESCO, 2025). En consecuencia, se plantea que se debe implementar un programa de acompañamiento emocional en el que las actividades estén desarrolladas para conectar con el ser humano y con la naturaleza.

CAPÍTULO III. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.

Este capítulo muestra los principios metodológicos que guían el desarrollo de la investigación, así como también los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Se describe cómo se operacionalizan las variables de investigación, qué tipo y enfoque de estudio se ha utilizado, cuáles son los métodos, técnicas e instrumentos que se han empleado para recopilar datos, cómo se define la población y la muestra y el proceso para implementar los instrumentos y analizar e interpretar los resultados.

El propósito de la investigación es: Diseñar un conjunto de estrategias para el acompañamiento de las competencias emocionales en estudiantes de 7 años a 11 años de la escuela privada Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato-Ecuador Distrito 18D01 Zona 3 para el mejoramiento de las competencias emocionales de los estudiantes. Para lograrlo, se recolectó datos en forma imparcial, evitando el sesgo hacia los extremos en cuanto a la estabilidad emocional y el bienestar estudiantil de los estudiantes encuestados de entre siete y once años. Además, se optó por trabajar con muestreo aleatorio simple con los estudiantes de tercero a sexto año de educación general básica.

La necesidad de desarrollar un programa de soporte emocional para abordar las habilidades emocionales del alumnado, en el que los profesores lleven a cabo actividades y prácticas de regulación emocional con el objetivo de establecer y fortalecer un entorno positivo para los estudiantes, se justifica según la información analizada a lo largo de esta tesis doctoral.

Los estudiantes son el foco de esta investigación y también los principales beneficiarios de la posterior propuesta. Los estudiantes son el foco de esta investigación y también los principales beneficiarios de la posterior propuesta dentro de esta tesis doctoral, por lo tanto, se hizo un minucioso análisis y seguimiento a la situación que se vive en Ecuador respecto a la escolaridad de 7 a 11 años.

Se determinó la necesidad urgente de crear y administrar tácticas pedagógicas enfocadas en fortalecer las habilidades emocionales, bajo el supuesto de mejorar el bienestar del alumnado. Dichas intervenciones buscan garantizar la estabilidad afectiva del discente en los diversos ecosistemas de interacción que convergen en la jornada escolar. Con el fin de dotar a la investigación de un sustento empírico robusto, se optó por un enfoque de investigación mixto; la recolección y análisis concomitante de datos cualitativos y cuantitativos permitió una triangulación de la información, dotándola de mayor significancia y validez fenomenológica.

Para tal efecto, se aplicaron encuestas a la población estudiantil de 7 a 11 años y se realizaron entrevistas en profundidad con actores clave, incluyendo docentes, psicólogos y directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato, Ecuador.

La investigación se ha centrado en cumplir los objetivos general y específico, pregunta de investigación y objeto de estudio. Se ha recopilado datos cualitativos y datos cuantitativos que han permitido recolectar y analizar los datos que han sido extraídos de la muestra de 147. Se ha realizado encuestas con escala Likert, entrevistas, grupos focales, Alfa de Cronbach para medir la confiabilidad de los datos, análisis concurrente, comparación de resultados, triangulación y validación.

3.1. Cuadro Operacionalización de variables.

En el trabajo de investigación se muestra como variable independiente (VI) el Programa de Acompañamiento Emocional para la gestión de la emoción, que se entiende como una estrategia educativa formalizada en una serie de acciones educativas estructuradas para contribuir a los procesos de acompañamiento, orientación y desarrollo socioemocional en torno a la vida escolar. Esta variable incluye dimensiones relacionadas con la planificación del acompañamiento, las estrategias de intervención socioemocional, el papel del docente como facilitador y los mecanismos de seguimiento y evaluación del programa. Como variables dependientes (VD) se presentan los dos componentes esenciales del estudio: la educación emocional y el bienestar escolar.

La variable dependiente "competencias emocionales" se refiere al conjunto de habilidades que posibilitan que el estudiante reconozca, entienda, exprese y controle sus emociones, además de las relaciones que establece con su entorno. Estas competencias incluyen aspectos como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las destrezas para la vida.

Tabla 2

Operacionalización de variables

Operacionalización de Variables						
Tema: Programa de acompañamiento emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales en estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato – Ecuador, durante el año lectivo 2026-2027						
Pregunta de investigación	**Objetivo general**	**Objetivos específicos**	**Hipótesis**	**Variables estudiadas**	**Dimensiones**	**Indicadores**
¿Cómo se puede favorecer el desarrollo de la gestión emocional en los alumnos de educación básica de la Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato-Ecuador, Distrito 18D01 Zona 3, ¿período 2026-2027?	Diseñar un programa de acompañamiento emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato-Ecuador, Distrito 18D01, Zona 3, durante el año lectivo 2026-2027.	OE1. Diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de 7 a 11 años.	Un programa de acompañamiento emocional basado en el diagnóstico de competencias emocionales favorecerá significativamente el fortalecimiento de las competencias emocionales y el bienestar escolar en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo.	**Variable independiente:** Programa de Acompañamiento Emocional	Planificación del acompañamiento Estrategias de intervención socioemocional Rol del docente facilitador Seguimiento y evaluación	Nivel de estructuración de las actividades Frecuencia de aplicación de estrategias Participación docente Cumplimiento del cronograma de seguimiento
		OE2. Analizar las prácticas docentes y el abordaje institucional del desarrollo de competencias emocionales.		**Variables dependientes:** Competencias emocionales Bienestar escolar	Conciencia emocional Regulación emocional Autonomía emocional Competencia social Habilidades para la vida	Identificación de emociones propias y ajenas Manejo de respuestas emocionales Autoestima y automotivación Habilidades de relación interpersonal Resolución de problemas y toma de decisiones
					Clima escolar Sentido de pertenencia Convivencia y seguridad percibida	Percepción de un ambiente escolar seguro Nivel de integración social

		OE3. Analizar los fundamentos teóricos del programa de acompañamiento emocional y competencias emocionales de los estudiantes.				Frecuencia de situaciones de conflicto o discriminación
		OE4. Elaborar un programa de acompañamiento emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales.				
		OE5. Validar el programa de acompañamiento emocional mediante juicio de expertos, considerando criterios de pertinencia, validez, factibilidad, aplicabilidad y generalización.				

Nota: Elaborado por Sophia Valle.

La variable dependiente bienestar escolar constituyen la relación que los alumnos/as tienen sobre sus experiencias dentro del ámbito educativo y que incluye aspectos relacionados con la seguridad, la pertenencia, la participación, las relaciones entre compañeros/as y la comprensión del ambiente escolar.

La relación entre variables permite mostrar cómo un Programa de Acompañamiento Emocional en torno a la gestión emocional favorece las competencias emocionales y el bienestar escolar en alumnos de 7 a 11 años.

3.2. Diseño metodológico.

3.2.1. Definición del enfoque, diseño y tipo de investigación de la tesis.

La investigación se enmarcó en un enfoque mixto con diseño convergente, integrando de manera concomitante dimensiones cualitativas y cuantitativas. El componente cualitativo permitió una aproximación hermenéutica a la realidad socioeducativa, facilitando la identificación de patrones relacionales y carencias afectivas desde la subjetividad de sus protagonistas. Paralelamente, la vertiente cuantitativa posibilitó la operacionalización de variables mediante instrumentos psicométricos para determinar la prevalencia y magnitud del bienestar en el estudiantado. Esta estructura metodológica asegura una triangulación de datos que va más allá de la exégesis descriptiva, llegando a un nivel analítico exhaustivo y explicativo.

Según Miguel Medina (2023), el enfoque mixto aprovecha las fortalezas de los métodos cualitativo y cuantitativo para sintetizar una comprensión sólida y con credibilidad de los fenómenos estudiados. ¨Al respaldar los hallazgos cuantitativos con explicaciones y perspectivas cualitativas, se pueden proporcionar explicaciones más ricas y contextuales de los patrones y tendencias observados en los datos cuantitativos¨ (Medina, M. 2023, p. 9).

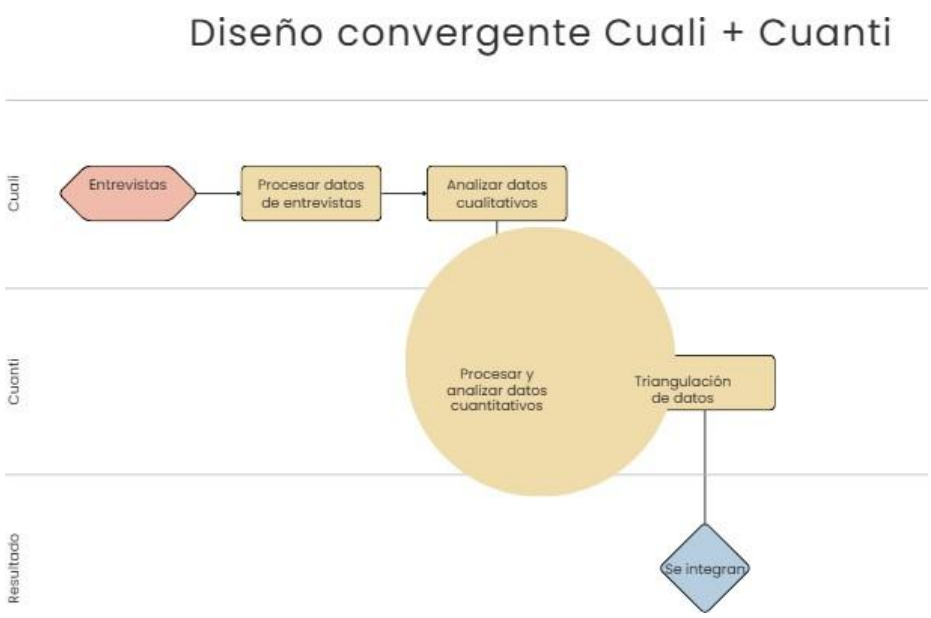
Se ha elegido un enfoque mixto convergente, partiendo de la idea de que unir los dos paradigmas incrementa la capacidad analítica del estudio. Dicha configuración metodológica facilita la convergencia de resultados y la elección de herramientas de recolección de datos que responden con precisión a las necesidades de la investigación. La investigación cualitativa tiene herramientas como las entrevistas en profundidad y los grupos focales, mientras que, la investigación cuantitativa brinda herramientas como las encuestas y los análisis de datos secundarios. El uso del método mixto permite la triangulación de datos y la comprobación de su fiabilidad, ya que se complementan los datos y se mejora el estudio. La aplicación del análisis y descripción de la información mixta tiene beneficios, tales como: comprender y contextualizar los resultados hallados, permiten generar nuevas perspectivas, permiten el análisis e interpretación de información, son sustento para la precisión de las variables y categorías. En cuanto a la aplicación del análisis e interpretación, se cuenta con el análisis de contenido y la matriz de concordancia. Análisis de contenido es la técnica cualitativa que permite analizar y categorizar textos, documentos, e imágenes. Mientras que, la matriz de concordancia es la herramienta que facilita la comparación y contraste de datos cualitativos y cuantitativos. Las técnicas de análisis mixtos son: análisis de regresión, matriz de concordancia, y teoría fundamentada. El método mixto incluye:

Integración de datos en la recolección de datos cualitativos y cuantitativos. Triangulación para comparar, contrastar, y validar los resultados obtenidos. Complementariedad para complementar los datos del método cuantitativo y los datos del método cualitativo.

Se utilizó la triangulación como diseño de investigación porque se toma en cuenta y se da la misma importancia a los datos cuantitativos y a los datos cualitativos, siendo estos recopilados al mismo tiempo, pero por separado. Según Sampieri (2014), ¨toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad¨ (Sampieri, 2014, p. 200). La triangulación de datos se hizo mediante el Diseño Convergente (cuali + cuanti) para determinar que al final los datos se integran. Al final los datos cualitativos y cuantitativos se integran.

Ilustración 2

|*Diseño convergente Cuali + Cuanti*



Fuente: Elaboración propia

3.2.2. Definición de métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

Los métodos, técnicas e instrumentos son concepciones básicas a partir de las cuales puede obtenerse información de forma sistemática en el proceso investigativo. El método es la forma más general de abordar la realidad y de estudiar los aspectos esenciales del objeto de

investigación; las técnicas son los procedimientos que se emplean para seleccionar, recoger y analizar los datos; y los instrumentos son aquellos que permiten llevar a la práctica de forma establecida la utilización de las técnicas, ya que son las herramientas que permiten registrar las informaciones obtenidas.

En la presente investigación, que busca diseñar un programa de acompañamiento emocional para potenciar las competencias emocionales del estudiantado de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, se emplearon métodos de obtención de conocimiento teórico y empírico. En este sentido, lo que explica su elección es el enfoque mixto y el diseño convergente adoptado, a través del cual se recopilaron y analizaron los diferentes datos tanto cualitativos como cuantitativos para alcanzar una comprensión del bienestar en la escuela y las competencias emocionales del alumnado.

Métodos de obtención del conocimiento teórico

Los métodos teóricos de obtención del conocimiento teórico permitieron conocer sus fundamentos conceptuales, establecer relaciones entre las categorías de estudio y poder interpretar los resultados para sustentar científicamente la propuesta de transformación.

Método lógico-histórico. Esta evaluación posibilitó el estudio de la evolución histórica de la educación emocional, el bienestar en las escuelas y los planes de acompañamiento emocional. Esto permitió reconocer antecedentes, cambios y tendencias relacionados con la atención a las competencias emocionales que ocurren en entornos educativos tanto nacionales como internacionales.

Método analítico-sintético. Se utilizó para descomponer el objeto de estudio en sus principales categorías y dimensiones como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y el bienestar escolar. Pasada esta etapa, y mediante la técnica sintética, los elementos analizados fueron integrados para poder conocer dentro de un mismo ámbito los aspectos que mantuvieron relaciones y, por tanto, conformar los fundamentos del programa de acompañamiento emocional.

Método inductivo-deductivo. La inducción nos permitió partir de experiencias, percepciones y respuestas de estudiantes, profesorado, profesionales de la psicología y Equipo Directivo para poder extraer cualidades generales del bienestar emocional de esta institución. La deducción nos llevó a aplicar los postulados teóricos sobre la inteligencia emocional, el

desarrollo infantil y el bienestar escolar a la acción de analizar el contexto particular de la Unidad Educativa Nuevo Mundo.

Método hipotético-deductivo. Nos permitió formular y examinar la hipótesis de que un programa de acompañamiento emocional, fundamentado en el diagnóstico de las habilidades emocionales, mejoraría tanto el bienestar escolar como las competencias emocionales en alumnos de 7 a 11 años.

Enfoque de sistema. Permitió la consideración del acompañamiento emocional, concibiéndolo como un programa integrado de: objetivos, contenidos, actividades, estrategias, responsables, recursos, indicadores y mecanismos de seguimiento. Fue vital en la forma de estructura con que se presenta la propuesta: un programa proyectado a la práctica docente y a las funciones del Departamento de Consejería Estudiantil.

Método de modelación. Este método se utilizó para representar teórica y metodológicamente el programa de acompañamiento emocional. Por medio de este método se definieron las fases, competencias, actividades, procedimientos de aplicación, mecanismos de seguimiento y criterios de evaluación que forman parte de la propuesta.

Técnicas de obtención de conocimientos empíricos

Los métodos empíricos hicieron posible la obtención de información de los participantes y el contexto educativo de forma directa. La investigación hace referencia a una fase cualitativa (dirigida a docentes, psicólogos y directores) y a una fase cuantitativa (dirigida a alumnado con edades que oscilan entre los 7 y los 11 años). En el documento, además, pues el enfoque mixto se dividió precisamente en esas dos fases y que las entrevistas y las encuestas fueron los principales mecanismos de obtención de información.

Análisis documental. Metodología que verifica artículos científicos, tesis, libros, disposiciones legales, programas educativos, textos de instituciones, antecedentes que tienen que ver con la educación emocional, las competencias emocionales y el bienestar escolar. Permite igualmente realizar el análisis de la existencia, estructura, objetivo, actividades y mecanismos de seguimiento de las acciones institucionales de acompañamiento emocional.

Observación. Estuvo orientada a sistematizar una serie de pautas de comportamiento, de interacción, de formas de expresión emocional, de relaciones entre pares y las dinámicas que se desarrollan en el contexto escolar. La observación estaba destinada a aportar información que

complementara aquella que ofrecían los sujetos participantes y reconocer situaciones asociadas de convivencia, autorregulación y clima emocional.

Entrevista. Se realizó en los siguientes grupos: docentes y referentes del Departamento de Consejería Estudiantil, además de la instancia referida con los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo; su objetivo consistió en conocer en profundidad: experiencias, sensaciones y prácticas institucionales vinculadas con el bienestar escolar, la convivencia, la gestión emocional y el apoyo que se brinda a los estudiantes. Ya en el caso que nos ocupa había siete docentes, tres psicólogos y dos directivos.

La entrevista era de tipo semiestructurada porque, aunque se hizo una guía de preguntas previas, había la posibilidad de inclinarse en las respuestas de los entrevistados. El instrumento fue elaborado por la investigadora e hizo la validación por medio de una experta en educación y psicología. Encuesta. Fue necesario para recopilar información cuantitativa sobre cómo los estudiantes perciben sus habilidades emocionales y el bienestar que experimentan en la institución. La encuesta permitió recoger datos bajo un formato similar y facilitar su posterior organización, tabulación y análisis estadístico. El estudio señala que el cuestionario fue aplicado a estudiantes de tercero a sexto de EGB y que estaba compuesto por los once apartados de la Escala de Bienestar Escolar MESACTS.

Técnicas hacia la posible obtención de datos

Para concretar la posible aplicación de los métodos empíricos se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

Tabla 3

Técnicas para la obtención de datos

Método empírico	Técnica	Instrumento	Participantes o fuente	Propósito
Análisis documental	Revisión documental	Matriz o ficha de análisis documental	Artículos científicos, tesis, normativa, documentos institucionales y programas educativos	Fundamentar teóricamente el estudio y analizar las acciones institucionales relacionadas con el acompañamiento emocional.
Observación	Observación sistemática y directa	Ficha de observación	Estudiantes y dinámicas del contexto escolar	Registrar comportamientos, interacciones, expresión de emociones, convivencia y formas de resolución de conflictos.
Entrevista	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista semiestructurada	Docentes, psicólogos y directivos	Conocer las experiencias, percepciones y prácticas institucionales relacionadas con las competencias emocionales y el bienestar escolar.
Encuesta	Aplicación de cuestionario	Escala de Bienestar Escolar MESACTS	Estudiantes de 7 a 11 años	Diagnosticar las competencias emocionales y la percepción del bienestar dentro de la institución educativa.

Fuente: Sophia Valle, 2026.

Herramientas utilizadas

Matriz de análisis documental. Se utilizó para poder clasificar y organizar toda la información derivada de fuentes bibliográficas, legales e institucionales. Esta matriz estaba relacionada con las competencias emocionales, el bienestar escolar, la educación emocional, el acompañamiento pedagógico y las estrategias institucionales.

Hoja de observación. Registró aspectos relacionados con la expresión emocional, interacciones entre los estudiantes, convivencia escolar, el respeto, la empatía, la participación y la resolución de conflictos en el entorno educativo.

Guía de entrevista semiestructurada. La misma quedó compuesta, por cuestiones de tiempo y del lugar en el que se aplicaba, por preguntas abiertas para los docentes, para los

psicólogos y directivos. Las preguntas intentaron explorar cuáles son las problemáticas emocionales que se han detectado en los estudiantes, qué acciones institucionales existen, qué estrategias emplean los profesionales y qué sugerencias ofrecen para construir el programa.

Cuestionario de Bienestar Escolar MESACTS. Se utilizó para la fase cuantitativa y estuvo compuesto por once ítems que hacían referencia a los siguientes aspectos: pertenencia, seguridad, confianza, inclusividad, participación, expresión emocional, manejo de conflictos y convivencia escolar. El instrumento sirvió para explorar dos grandes categorías: competencias emocionales y bienestar escolar. Se valoraron las habilidades sociales y emocionales, que abarcan la regulación, la conciencia y la autonomía emocional; en el bienestar escolar se tuvieron en cuenta la satisfacción con la escuela, las relaciones positivas, el bienestar en términos psicológicos y cómo se percibe el entorno educativo.

Integración de los datos

Los datos cualitativos procedentes de entrevistas, observaciones y análisis de documentación fueron organizados en categorías temáticas para detectar similitudes, divergencias y experiencias significativas de los participantes. Los datos cuantitativos obtenidos con el cuestionario MESACTS fueron tabulados y tratados mediante técnicas de tipo descriptivo o estadística descriptiva.

Por último, ambos productos de la investigación fueron combinados a partir de la triangulación de la información y la confrontación entre la información, lo que permitió articular las percepciones del alumnado con las de los docentes y los psicólogos en los centros, así como con las de los directores, generando así un diagnóstico acerca de la realidad con el que comenzar a construir el programa de acompañamiento emocional.

Observación para corregir el texto: en varios apartados se habla de una muestra de 133 alumnos, y en la aplicación del cuestionario, de una muestra de 131 alumnos. Conviene unificar la cantidad a la definitiva en el capítulo metodológico antes de presentar la versión final.

3.2.3. Desarrollo de los instrumentos de obtención de datos.

Los instrumentos para recoger datos constituyen los instrumentos concretos que permiten recoger y registrar la información necesaria para abordar el problema o los objetivos de la investigación. Su elección y selección tendrán que coincidir con la línea metodológica, con las variables, con la delimitación científica del objeto de estudio, con el contexto de la institución y con el periodo en el cual se desarrolla la investigación.

Así, en el presente trabajo para la recogida de datos se optó por los instrumentos que permiten diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias emocionales de estudiantes entre 7 y 11 años, así como sobre la práctica docente y el enfoque institucional del bienestar emocional de los alumnos en la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato-Ecuador durante el periodo lectivo 2026-2027.

Dado que la investigación utiliza un enfoque mixto en el cual el diseño es el convergente, se utilizan instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos en la fase cuantitativa referida al alumnado, y en la fase cualitativa que recaba las experiencias y percepciones de los docentes, psicólogos y directores. En el documento se explica que las entrevistas y las encuestas van a ser los principales mecanismos de obtención de la información y que los resultados de las mismas constituyen la base para el diseño de un programa de acompañamiento emocional.

Cuestionario de Bienestar Escolar MESACTS

El Cuestionario de la Escala de Bienestar Escolar MESACTS fue elegido como instrumento cuantitativo con la finalidad de recolectar la información de los estudiantes de 7 a 11 años. La aplicación de este instrumento tiene como objetivo poner en evidencia la percepción del alumnado sobre el bienestar que experimenta en la institución y, por otra parte, tener un diagnóstico de las dimensiones relacionadas con las competencias emocionales que aparecen en la escala.

El cuestionario permitirá obtener datos relativos a aspectos como la pertenencia escolar, la seguridad, la confianza entre iguales, la posibilidad de establecer relaciones de amistad, la aceptación del error, el sentido de la inclusión, la expresión específica de la emocionalidad, la participación del alumnado y el manejo del conflicto.

Por su parte, la elección de este instrumento atiende a la necesidad de recoger información estandarizada y comparable de una muestra amplia de sujetos; además, permitirá organizar, tabular y analizar de manera estadística las respuestas. La herramienta considera las siguientes dimensiones relacionadas: la autonomía, el bienestar emocional, la regulación de las emociones, la percepción del entorno escolar, la conciencia emocional, las competencias sociales, el establecimiento de relaciones positivas y el grado de satisfacción con relación a la escuela.

Para su realización podrá hacer uso de un formulario en papel o de un formulario realizado con Google Forms, en función de las condiciones tecnológicas, la disponibilidad

institucional y las autorizaciones de los apoderados. La versión íntegra del cuestionario se presentará en los anexos de la investigación.

Guía de entrevista semiestructurada

La guía de entrevista semiestructurada se optó por instrumentarse cualitativa en la recogida de información de título docente, psicólogos y en la Unidad Educativa Nuevo Mundo.

El propósito de la guía es entender cómo han sido las experiencias, las perspectivas y los juicios de los profesionales relacionados con las competencias emocionales de los alumnos, cuáles son los problemas más importantes que han resaltado, qué tácticas de acompañamiento han empleado, qué medidas ha tomado el Departamento de Consejería Estudiantil y cuáles son las necesidades institucionales en cuanto a los asuntos mencionados de bienestar escolar.

La estructura de la guía consistirá en preguntas abiertas ya previamente organizadas, aunque el investigador podrá formular preguntas complementarias para indagar con más profundidad en las respuestas. Su naturaleza semiestructurada favorece la obtención de información abundante, contextualizada y relacionada con la experiencia personal de los participantes.

La entrevista se aplicará a docentes que tienen contacto cotidiano con los alumnos, a psicólogos que intervienen ante necesidades emocionales o sociales y a directivos que sostienen el control de la gestión institucional. En el estudio se considera la participación de siete docentes, tres psicólogos y dos directivos.

La diseñadora del instrumento elaboró una guía de observación, que fue revisado por un experto en psicología y educación, para comprobar la claridad, pertinencia y la adecuación de la correspondencia de las preguntas que el documento contiene en función del problema investigado. La guía completa se encuentra incluida en la sección de anexos.

Guía de observación

La guía de observación fue elegida para documentar sistemáticamente los comportamientos, la comunicación y las formas de interactuar que tienen lugar en el entorno escolar.

Su finalidad será observar comportamientos relacionados con la manifestación de las emociones, la autorregulación, la empatía, la comunicación, la participación, la relación entre iguales, la respuesta a los conflictos y el clima emocional del aula.

Con este instrumento se podrá confrontar la información aportada por los estudiantes y profesionales respecto a una situación visible y observada en el contexto educativo. Así, conseguiremos determinar si las percepciones declaradas en las encuestas y entrevistas corresponden con los comportamientos y las relaciones que se muestran en la cotidianidad de la jornada escolar.

La guía incluirá categorías previamente definidas juntamente con espacios para la anotación de observaciones pertinentes. Se aplicará la guía durante el transcurso normal de las actividades académicas. Se volverá a presentar la guía de forma completa en el apartado de los anexos.

Matriz de análisis documental

La matriz de análisis documental fue elegida para la revisión para organizar el contenido científico, reglamentario o institucional sobre el objeto de estudio.

Dicha finalidad fue el analizar artículos científicos, libros, tesinas, legislación educativa, protocolos institucionales, planificaciones, programas de convivencia, documentación relacionada con el bienestar emocional, las competencias socioemocionales. También permitió poder describir la existencia, estructura, objetivos, actividades, estrategias y mecanismos de seguimiento de los programas o acciones institucionales de acompañamiento emocional. En la investigación, el análisis documental se relaciona con la revista de la organización y lógica de las acciones referentes al bienestar estudiantil.

La matriz incluirá categorías como autor, año, tipo de documento, objeto, ideas, aportes teóricos, estrategias y relación con las variables en la investigación. Su formato completo se incluirá en los anexos.

La Guía de grupo focal podrá ser utilizada como instrumento complementario cuando sea necesario reunir opiniones colectivas y analizar las relaciones que puedan generarse entre los participantes.

Su intención fue saber cuáles son las experiencias compartidas de los docentes u otros actores educativos en relación con las necesidades emocionales del alumnado, las estrategias que indican que funcionan y las actividades que pudieran ser consideradas para incorporarlas al programa de acompañamiento emocional.

La guía estará compuesta por preguntas orientativas que permitan facilitar la participación, el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de propuestas. El

investigador jugará la función de moderador y recogerá las principales ideas, acuerdos y disidencias que surgieron durante la sesión. La versión completa de esta herramienta estará incluida en los anexos.

Tabla 4

Instrumentos aplicados durante la investigación

Instrumento	**Participantes o fuentes**	**Información que permitirá obtener**	**Propósito**
Cuestionario MESACTS	Estudiantes de 7 a 11 años	Percepción del bienestar escolar y nivel de competencias emocionales	Diagnosticar la situación emocional del estudiantado
Guía de entrevista semiestructurada	Docentes, psicólogos y directivos	Experiencias, prácticas y necesidades institucionales	Analizar el abordaje institucional del acompañamiento emocional
Guía de observación	Estudiantes y contexto escolar	Comportamientos, interacciones y dinámicas emocionales	Contrastar los datos obtenidos mediante encuestas y entrevistas
Matriz de análisis documental	Documentos científicos, normativos e institucionales	Fundamentos teóricos, normativos y antecedentes	Sustentar el estudio y analizar las acciones institucionales existentes
Guía de grupo focal	Docentes u otros actores educativos	Opiniones colectivas y propuestas de intervención	Identificar estrategias y actividades pertinentes para el programa

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Los instrumentos fueron seleccionados para obtener datos desde distintos lugares y circunstancias. El cuestionario proporciona datos cuantitativos sobre la visión que poseen los estudiantes; las entrevistas y los grupos de discusión recogen la profundización de la experiencia de los actores institucionales; la observación permite recoger las dinámicas del contexto escolar; y el análisis documental aporta a las referencias teóricas, legales e institucionales del estudio.

3.2.4. Determinación de la muestra y su criterio de selección.

La muestra conforma un subconjunto de la población o universo en el que se centra la investigación, que se escoge para obtener la información que sirva para responder los objetivos de la investigación. Se hace uso de la muestra porque es un recurso que viene a favor de la economía de tiempo, de recursos de la investigación, siempre que se establezcan y delimiten adecuadamente la población, la unidad de análisis, la unidad de muestreo y también los procedimientos utilizados para la selección de los participantes.

En la investigación aquí presentada se formaron dos agrupaciones de participantes, de conformidad con el enfoque mixto y el diseño convergente: la fase cuantitativa estuvo constituida por los estudiantes y la fase cualitativa estuvo conformada por los profesionales de la institución educativa. La asignación de estos grupos fue determinada conforme a la delimitación espacial determinada en la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato, Ecuador, Distrito 18D01, Zona 3, y la delimitación temporal siguiendo el periodo comprendido del año académico 2026-2027.

Total, de población general

La Unidad Educativa Nuevo Mundo presenta una población general de 958 estudiantes, correspondientes desde primero de Educación General Básica hasta tercero de Bachillerato. No obstante, a causa de la delimitación etaria y temática de la investigación, la población de interés fue conformada por los estudiantes de 7 a 11 años de edad que cursan de tercero a sexto año de Educación General Básica.

Esta población estuvo compuesta por 352 estudiantes, distribuidos de acuerdo con lo siguiente:

Tabla 5

Población

Nivel educativo	**Número de estudiantes**
Tercero de Educación General Básica	87
Cuarto de Educación General Básica	88
Quinto de Educación General Básica	90
Sexto de Educación General Básica	87
Total	**352**

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

El documento contiene la aseveración que se da en la ocasión con el colectivo de 352 menores que forman parte del grupo sobre el que se investiga el conjunto institucional general de un total general de 958 menores. A su vez realiza la distribución de todo el colectivo de alumnos desde 3º a 6º año de la EGB.

Fase cuantitativa: estudiantes de la muestra

En la fase cuantitativa se llevó a cabo la elección de una muestra probabilística que consistió en 133 estudiantes de una edad que oscilaba entre los 7 y los 11 años. La muestra se propuso para llevar a cabo la administración del cuestionario Escala de Bienestar Escolar

MESACTS, desde el que se obtuvo información asociada a las competencias emocionales y el bienestar escolar.

Se aplicó un muestreo probabilístico aleatorio simple, puesto que todos los estudiantes que cumplían los criterios de inclusión tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados. Para ello, se hizo uso del listado institucional de estudiantes matriculados de tercero a sexto de Educación General Básica, y se realizó la elección aleatoria de los participantes.

La investigación señala de manera categórica que la población cuantitativa estuvo constituida por 352 estudiantes y que la muestra de 133 sujetos participantes fue seleccionada a partir del muestreo aleatorio simple. También hubo una prueba piloto que abarcó un total de 13 estudiantes para revisar la utilización y comprensión del instrumento.

Unidad de análisis

La unidad de análisis de la fase cuantitativa estuvo constituida por cada estudiante de 7 a 11 años matriculado en el periodo de tercero a sexto año de la Educación General Básica de la Unidad Educativa Nuevo Mundo.

Unidad de muestreo

La unidad de muestreo fue cada uno de los estudiantes que figuraban en las listas oficiales de matrícula académica correspondientes a los niveles educativos objeto de la investigación.

Fase cualitativa: muestra de profesionales

La población de la fase cualitativa la constituyeron los docentes, psicólogos y directivos implicados en la formación, atención y acompañamiento de los estudiantes de 7 a 11 años.

La muestra cualitativa estuvo compuesta por:

Tabla 6

Muestra cualitativa

Participantes	Cantidad
Docentes	7
Psicólogos	3
Directivos	2
Total	**12**

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Los docentes fueron seleccionados por muestreo aleatorio simple entre quienes daban clase a los estudiantes de 3º a 6º curso de Educación General Básica. En el caso de los tres psicólogos y los dos directivos sí se optó por una selección intencionada o dirigida, dado que han

sido incluidos por las correspondientes funciones que desarrollan en la gestión institucional y en el acompañamiento emocional del alumnado.

De este modo, se define la participación de siete docentes, tres psicólogos, dos directivos o un cúmulo de 12 profesionales.

En suma, la selección cualitativa ha combinado dos procedimientos:

Muestreo aleatorio simple para el profesorado, dado que se eligieron participantes pertenecientes a un grupo de profesionales que mantenían contacto directo con el alumnado.

Muestreo no probabilístico intencional para los psicólogos y para los directores, de acuerdo con la experiencia acumulada en el transcurso de su trayectoria profesional relacionada con el bienestar del alumnado y la dirección institucional.

El análisis cualitativo estuvo constituido por cada uno de los docentes, psicólogos o de los directivos que aportaron información sobre las instituciones prácticas, las necesidades afectivas de los estudiantes y las estrategias de acompañamiento que se desarrollaron en la Unidad Educativa Nuevo Mundo.

Criterios de selección de los alumnos

Los criterios de selección establecieron el grupo de población elegible y fueron algunas de las condiciones que llevaban a garantizar que las personas que conformaban el grupo de participantes presentaran las características necesarias para poder dar respuesta a los objetivos planteados para esta investigación.

Criterios de inclusión

Se incluyeron a los alumnos que cumplían las siguientes condiciones:

Estar matriculados de manera regular y continuar el proceso educativo en la Unidad Educativa Nuevo Mundo durante el año lectivo 2026-2027 en las diversas etapas de la educación básica.

Tener una edad comprendida entre los 7 y los 11 años al momento de la aplicación del instrumento.

Estar cursando tercero, cuarto, quinto o sexto año de la Educación General Básica.

Contar con el consentimiento informado firmado y fechado por su padre/madre o representante legal.

Haber mostrado su asentimiento para participar en la investigación.

Asistir regularmente a la institución educativa durante el periodo central de la aplicación de los instrumentos.

Contar con las condiciones necesarias para poder comprender y poder responder el cuestionario, apoyados por el apoyo educativo que fuera si era necesario y si era exigible.

El documento recoge como criterios condición la matrícula regular, la edad de 7 a 11 años, la autorización a través del consentimiento informado y la asistencia durante la aplicación de los instrumentos.

Criterios de exclusión

Se excluyó de la muestra a los estudiantes que presentaron alguna de las siguientes condiciones:

Tener menos de 7 años o más de 11 años.

No cursar ninguno de los niveles educativos especificados en el estudio.

No contar con el consentimiento informado del padre, madre o representante legal.

No aceptar de manera voluntaria intervenir en el estudio por medio del asentimiento correspondiente.

No estar matriculados en la propia institución en el periodo en el que fueron recogidos los datos.

No acudir a la aplicación del cuestionario, en las fechas predefinidas.

Pertenecer al grupo tomado para la prueba piloto, para evitar la aplicación del instrumento en la propia muestra.

Criterios de eliminación

Se eliminó del análisis final los casos que:

No se entregó el cuestionario en condiciones completas.

Se le fueron indicadas respuestas dobles o contradictorias, dificultando su lectura.

El estudiante se retira de forma voluntaria durante la aplicación.

El padre, madre o representante legal retira la autorización antes de finalizar la recogida de los datos.

El estudiante deja de pertenecer a la institución participante en el transcurso del presente proceso investigativo.

Se presentaron dificultades de manera técnica, en el formulario digital el cual fue devuelto sin contener datos.

Se evidenciaba que no fue contestado de forma directa por el estudiante seleccionado.

Criterios de selección de docentes, psicólogos y directivos

Criterios de inclusión

Se incluyeron los profesionales que:

Ejercían su labor en la Unidad Educativa Nuevo Mundo durante el año escolar del 2026-2027.

Contaban con contacto directo con estudiantes de las edades de 7 a 11 años.

Ejercían funciones de docencia, psicología, consejería o dirección institucional.

Tenían experiencia en el acompañamiento, la observación o la atención a las necesidades emocionales del alumnado.

Se mostraron disponibles a participar a través de la firma del consentimiento informado.

Disponían del tiempo que requería participar de la entrevista.

Criterios de exclusión

Se excluyeron los profesionales que:

No tenían contacto directo con los estudiantes de tercer a sexto año de Educación General Básica.

Tenían licencia, permisos o ausencia prolongada en el transcurso del periodo de la recolección de los datos.

Se mostraron reticentes a participar en la investigación.

No autorizaron la grabación o el registro de sus respuestas cuando necesitábamos hacerlo.

Tenían una vinculación reciente que no les permitía aportar información suficiente sobre el objeto de estudio.

Criterios de exclusión

Dimos por excluidos aquellos casos en que:

El participante tomó la decisión de retirarse antes de finalizar la entrevista.

La entrevista no pudo ser completada por cuestiones de fallo técnico o de falta de información.

Las respuestas obtenidas no se ajustaban a los objetivos y categorías de la investigación.

Se solicitó explícitamente la eliminación de la información aportada.

Procedimiento de muestreo

El muestreo de los participantes en el estudio escolar se llevó a cabo en base a las siguientes acciones:

Se solicitó a la institución educativa el listado de estudiantes matriculados de 3º a 6º de Educación General Básica.

Se validó que los estudiantes cumplieran el rango de edad de 7 a 11 años.

Se procedió a depurar el listado de acuerdo a los criterios de inclusión/exclusión.

Se asignó un código numérico a cada participante que cumplía los criterios de inclusión establecidos.

Se eligieron aleatoriamente a los 133 participantes.

Se enviaron los consentimientos informados a sus padres o representantes legales.

Se validó el asentimiento de los participantes antes de la aplicación del cuestionario.

Se reemplazaron únicamente aquellos casos que no cumplían con los criterios establecidos antes de iniciar la aplicación de forma aleatoria.

Se aplicó el cuestionario MESACTS a la muestra seleccionada.

Se revisaron los cuestionarios conforme a los criterios de exclusión.

La identificación de los profesionales educativos involucrados en los niveles de enseñanza sobre los cuales se centra el presente estudio tiene lugar en la fase cualitativa. La elección de los docentes fue aleatorizada, mientras que la elección de los directivos y psicólogos fue determinada por su relación directa con la gestión del bienestar emocional y escolar.

Organización del trabajo de campo

La organización del trabajo de campo incluye la planificación, la coordinación, la aplicación y la organización de los instrumentos de recopilación de datos. El procedimiento se desarrolló dentro las pautas de la autorización institucional, el consentimiento informado, el asentimiento de los estudiantes, la confidencialidad de la información y la participación libre.

Tabla 7

Organización del trabajo de campo

Acción	**Responsable**	**Participantes**	**Recursos**
Solicitud de autorización institucional	Investigadora	Autoridades institucionales	Oficio de autorización y proyecto de investigación
Revisión de listados y delimitación de participantes	Investigadora y personal autorizado	Estudiantes y profesionales elegibles	Listados institucionales y matriz de selección

Aplicación de prueba piloto	Investigadora	13 estudiantes	Cuestionario MESACTS y formulario de observaciones
Entrega y recepción de consentimientos	Investigadora, docentes y representantes	Padres o representantes legales	Consentimiento informado y asentimiento
Selección aleatoria de estudiantes	Investigadora	133 estudiantes	Listado codificado y procedimiento de selección aleatoria
Aplicación del cuestionario	Investigadora y personal de apoyo	Estudiantes seleccionados	Cuestionario impreso o Google Forms
Realización de entrevistas	Investigadora	Docentes, psicólogos y directivos	Guía de entrevista y dispositivo de grabación
Organización y codificación de datos	Investigadora	Información recopilada	Matriz digital y programa estadístico
Análisis e integración de resultados	Investigadora	Datos cualitativos y cuantitativos	Tablas, matrices de categorías y procedimientos estadísticos
Resguardo de la información	Investigadora	Expedientes de investigación	Archivos codificados y almacenamiento seguro

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Las evidencias del trabajo de campo, la autorización institucional, los consentimientos informados, el asentimiento, los instrumentos aplicados, las fotografías autorizadas, el cronograma y matrices de organización, deberán ir en los anexos.

3.3. Trabajo de campo (o Presentación de evidencias, si corresponde).

3.3.1. Aplicación de los instrumentos.

La implementación de los instrumentos se llevó a cabo de manera ordenada y en correspondencia con la metodología mixta de diseño convergente asumida en la investigación. El objetivo consistió en recopilar información de carácter cuantitativo, así como cualitativo para poder diagnosticar las competencias emocionales y el bienestar escolar de la población del alumnado de 7 a 11 años y al mismo tiempo revisar las prácticas de los profesionales de la Unidad Educativa Nuevo Mundo y sus percepciones.

Para la fase cuantitativa, se aplicó la Escala de Bienestar Escolar MESACTS de forma dirigida a los alumnos y alumnas del grupo seleccionado a partir de un muestreo aleatorio simple. La fase cualitativa consistió en entrevistas semiestructuradas aplicadas a siete docentes, tres psicólogos y dos directivos de la institución. Los instrumentos empleados facilitaron la convergencia de las percepciones del alumnado con las experiencias de los profesionales que están en contacto continuo con los alumnos.

Preparativos previos

Para llevar a cabo la aplicación final, se realizaron las siguientes tareas:

Solicitud de la autorización correspondiente a las autoridades de la Unidad Educativa Nuevo Mundo.

Coordinación con docentes, psicólogos y miembros de la dirección para determinar los días y horas.

Revisión de los listados de alumnos matriculados desde tercero a sexto de Educación General Básica.

Selección aleatoria de los alumnos participantes.

Entrega de los consentimientos informados a los padres o representantes legales.

Obtención del asentimiento voluntario de los alumnos.

Validación de la guía de entrevista a partir de la opinión de un experto en educación y psicología.

Prueba piloto de la administración del cuestionario.

Ajuste de la administración a partir de los resultados obtenidos.

La guía de entrevista fue elaborada por la investigadora y, posteriormente, revisada por el PhD. Jorge Zalles, experto en educación y psicología, con la finalidad de poder comprobar de que, la capacidad, claridad y correspondencia de las preguntas se relacionen con los fines del estudio llevado a cabo.

Prueba piloto

La prueba piloto se realizó con 13 estudiantes que poseían características similares a las de la muestra definitiva, es decir, estudiantes de entre 7 y 11 años pertenecientes a los niveles de tercero a sexto año de Educación General Básica. Estos participantes no debían formar parte de la aplicación final, con el propósito de evitar respuestas condicionadas por el conocimiento previo del instrumento. El documento registra expresamente la realización de esta prueba piloto con 13 estudiantes.

La prueba piloto tuvo como finalidad:

Comprobar que las instrucciones fueran comprensibles para el rango de edad seleccionado.

Verificar la claridad del lenguaje utilizado en los ítems.

Identificar preguntas que pudieran provocar confusión.

Estimar el tiempo requerido para responder el cuestionario.

Revisar la organización y secuencia de los reactivos.

Reconocer posibles dificultades logísticas.

Comprobar el funcionamiento del formulario o formato de aplicación.

Valorar preliminarmente la consistencia interna del instrumento.

En el transcurso de la fase de pilotaje se percibió que los alumnos y/o estudiantes eran capaces de entender la totalidad de las afirmaciones; sin embargo, partes de algunas afirmaciones necesitaron de un tipo de explicación general previa para poder llevar a cabo la actividad piloto, de modo que no incidir en sus respuestas, las explicaciones no eran orientadas a la interpretación que cada uno pudiese hacer de cada ítem, sino únicamente al significado de la indicación dada.

De la misma manera, se comprobó la necesidad de utilizar el cuestionario en un espacio tranquilo con interrupciones nulas y la presencia de la investigadora o en su defecto la presencia de un adulto responsable que pudiera resolver las dificultades operativas. A partir de esas recomendaciones se reformularon las instrucciones, se adaptó el tiempo de administración y se determinó un procedimiento común para todos los grupos.

Ejercicio de la aplicación del cuestionario de la Escala de Bienestar Escolar MESACTS.

Después de la prueba piloto, se llevó a cabo la aplicación final de la Escala de Bienestar Escolar MESACTS. El cuestionario fue aplicado a los alumnos/as con edades comprendidas entre 7 y 11 años seleccionados de la población de 3º a 6º de Educación General Básica.

La aplicación se llevó a cabo dentro de la propia institución y en horarios acordados para que interferir con la actividad académica no fuera significativamente en las actividades académicas. De manera previa a la aplicación, se les explica a los alumnos/as el objetivo general de la investigación, el carácter voluntario de la participación, la existencia de la confidencialidad de las respuestas y la ausencia de respuestas correctas o incorrectas.

A cada uno de los participantes se les asignó un código para no incluir nombres completos en la base de datos. Se solicitó a cada uno de ellos que respondieran siguiendo su experiencia personal en la institución en cuestión. El cuestionario hacía su aplicación a partir de la supervisión de la investigadora, quien sólo respondía a preguntas relativas a la propia instrucción.

Aportó información sobre pertenencia, seguridad, confianza, inclusividad, participación, expresión emocional, relaciones sociales y manejo de conflictos. Su utilización obedecía a la

necesidad de hacer aflorar una visión cuantitativa tanto del bienestar escolar como de la competencia de esas y esos estudiantes.

Situaciones favorables durante la aplicación

Entre los aspectos positivos se identificaron los siguientes:

- Existió coordinación con las autoridades y el personal de la institución.
- Los estudiantes mostraron disposición para participar.
- El cuestionario presentó una extensión adecuada para el rango de edad.
- La mayoría de los participantes comprendió las instrucciones.
- La aplicación pudo realizarse dentro del horario escolar.
- La codificación de los cuestionarios permitió proteger la identidad de los participantes.
- La prueba piloto ayudó a anticipar dificultades y organizar mejor la aplicación definitiva.
- El instrumento generó información suficiente para analizar las principales dimensiones del bienestar escolar.

El uso del cuestionario y de las entrevistas en el mismo trabajo de investigación procuró obtener una visión más completa del fenómeno pues se integraban las respuestas de los estudiantes con las percepciones que externalizaron los docentes, los especialistas en psicología o incluso los miembros de la dirección.

Dificultades manifestadas y actuaciones realizadas

Una de las dificultades principales estuvo relacionada con la condición de los participantes como personas menores de edad, los cuales como consecuencia de que algunos padres o representantes legales no firmaran el consentimiento informado que autorizaba la participación de estos estudiantes, no fueron finalmente incluidos en el estudio y, por tanto, se mantuvo el procedimiento de selección dentro del grupo que sí cumplía los criterios de inclusión definidos.

Además, se observó ausencia de algunos de los estudiantes en las fechas indicadas, por lo que fue preciso planificar días adicionales de recolección de información. Cuando el sujeto del estudio no estaba en disposición de cumplimentar el instrumento o cuando no contaba con el consentimiento correspondiente, su caso no fue incluido en el procesamiento final.

En el caso del alumnado más joven fue preciso insistir verbalmente sobre las instrucciones generales de la escala y asegurarse que comprendieran la escala de respuesta. Esta actividad se llevó a cabo sin sugerir respuestas ni modificar la significación de los ítems.

Otra dificultad fue la coordinación de horarios para llevar a cabo las entrevistas con los docentes, los psicólogos y los directores. Sus responsabilidades institucionales hacían necesario buscar fechas concretas para la realización de las entrevistas. Por tal motivo, las entrevistas fueron programadas individualmente, teniendo en cuenta la disponibilidad del profesional y intentando llevarlas a cabo en espacios privados y sin interrupciones.

Aplicación de las entrevistas.

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a siete docentes, tres psicólogos y dos directores. En todos y cada uno de los encuentros, antes de realizar la entrevista, se explicó el objetivo de la investigación, se solicitó el consentimiento del participante y se comunicó que su identidad se vería protegida a través de la utilización de determinados códigos.

Las entrevistas se llevaron a cabo en espacios que eran privados de la institución, y su duración respaldó la posibilidad de abordar ampliamente las prácticas de acompañamiento emocional, los aspectos y las necesidades que se han observado en los estudiantes, las situaciones de convivencia escolar y las actividades que podrían ser parte de la propuesta de programa.

La guía sirvió como una orientación flexible, de tal forma que cuando era información relevante la aportada en una respuesta, se hacían preguntas intercaladas para ampliar la información acerca de lo que refería la experiencia de los participantes. Los docentes aportaron información que provenía del contacto cotidiano con los estudiantes; los psicólogos dieron información sustentada en su experiencia de atender necesidades emocionales y sociales; y los directores aportaron la información que proviene de la mirada institucional que tienen de la convivencia y de las relaciones entre las personas en la escolaridad.

Entre los aspectos que resultaron ventajosos en las entrevistas se pudo apreciar la actitud de los profesionales de rememorar sus experiencias y sus propuestas de mejora. Como dificultad, en algunos casos los participantes disponían de tiempo escaso, donde se trató de mantener las preguntas simples, evitar repetir cuestiones y donde se reorganizaron algunos encuentros.

Comprobación de la aplicabilidad

Realizada la aplicación, las respuestas del cuestionario fueron revisadas, codificadas y organizadas dentro de una base de datos. Los cuestionarios incompletos o que no cumplían con los criterios fueron separados antes de llevar a cabo el análisis.

La consistencia interna se analizó a partir del coeficiente Alfa de Cronbach; algunas dimensiones presentaron valores intermedios, información que se puede atribuir a la pequeña

cantidad de ítems y a la escasa variabilidad de las respuestas. El análisis se vio complementado por el Análisis Factorial Exploratorio, la medida KMO o la prueba de esfericidad de Bartlett.

La medida KMO mostró un valor de 0,746, tasa considerada aceptable, a la vez que la prueba de Bartlett tuvo significación estadística. Tal like estos resultados dieron sustento a seguir con el análisis factorial y además evidenciaron que el instrumento era útil para fines exploratorios y diagnósticos en el contexto de la presente investigación.

Tabla 8

Aplicación de los instrumentos

Momento	**Instrumento**	**Participantes**	**Acción principal**	**Resultado**
Validación previa	Guía de entrevista	Experto en educación y psicología	Revisión de claridad y pertinencia	Ajuste y aprobación de las preguntas
Prueba piloto	Cuestionario MESACTS	13 estudiantes	Verificación de comprensión, tiempo y logística	Ajuste de instrucciones y organización
Aplicación cuantitativa	Cuestionario MESACTS	Estudiantes de 7 a 11 años	Recopilación de información sobre bienestar escolar	Base de datos cuantitativa
Aplicación cualitativa	Entrevista semiestructurada	7 docentes, 3 psicólogos y 2 directivos	Recopilación de experiencias y percepciones	Categorías cualitativas
Revisión	Cuestionarios y entrevistas	Registros recopilados	Codificación, depuración y organización	Información preparada para el análisis
Comprobación	Base de datos cuantitativa	Respuestas válidas	Alfa de Cronbach, KMO y Bartlett	Evidencias de confiabilidad y aplicabilidad

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

los instrumentos demostraron su viabilidad para la aplicación en población y muestra seleccionadas. La prueba piloto sirvió para detectar posibles dificultades en la comprensión, así como dificultades de orden organizativo, la validación experta contribuyó a dar mayor peso a la pertinencia de la entrevista. Las situaciones emergentes durante el trabajo de campo se atendieron a partir de reorganizar horarios, de aclarar neutralmente las instrucciones, de proteger la identidad, de excluir ciertos casos que no cumplían con los criterios éticos o metodológicos.

3.3.2. Procesamiento de la información.

La tabulación de datos ha permitió conocer la realidad de los estudiantes de siete a once años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato, dando como resultado mayoritariamente las siguientes afirmaciones:

1. Me siento parte de esta escuela: Totalmente de acuerdo.
2. En mi escuela hay niños en los que puedo confiar: De acuerdo.
3. En mi escuela me siento seguro/a: Totalmente de acuerdo.
4. En mi escuela puedo hacer amigos: Totalmente de acuerdo.
5. En esta escuela no puedo equivocarme sin ser juzgado/a: Totalmente de acuerdo.
6. En esta escuela NO se discrimina a nadie: Totalmente de acuerdo.
7. En mi escuela me ayudan a encontrar diferentes formas de expresarme: Totalmente de acuerdo.
8. En mi escuela facilitan espacios de participación y expresión de niños: Totalmente de acuerdo.
9. Dentro de mi escuela NO hay situaciones de violencia (física, verbal, psicológica): Totalmente de acuerdo.
10. En mi escuela hay adultos en los que puedo confiar: Totalmente de acuerdo.

Se evidenció que en la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato la mayoría de los/las estudiantes de la muestra presentan un alto índice de bienestar escolar. No obstante, un mínimo número de encuestados ha seleccionado las opciones en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Independientemente de las respuestas que haya dado cada estudiante, se considera que cada ser humano puede estar bien, pero puede estar mejor. Dado que siempre se puede mejorar y apuntar a mejorar la calidad y estilo de vida, en base al objetivo general: Diseñar una guía para el acompañamiento de las competencias emocionales en estudiantes de 7 años a 11 años.

3.4. Análisis de los resultados en los datos obtenidos.

La etapa del análisis de resultados, es el momento en que los datos que habían sido recolectados utilizando los instrumentos de investigación se organizan, se representan e interpretan de conformidad a los objetivos, variables y dimensiones del estudio. Para la investigación, tanto los resultados cualitativos como los cuantitativos se presentan ordenados y complementarios, con la finalidad de poder advertir tendencias, regularidades, coincidencias y

divergencias que son relativas a las competencias emocionales y el bienestar escolar de los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo.

Fase I - Entrevistas

En cuanto a la fase I correspondiente a la cualitativa, ahora se incluye la descripción explícita de la técnica que se utilizó para el procesamiento y el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas. Se llevó a cabo el análisis de los datos cualitativos mediante el análisis temático, técnica que permitió identificar, codificar y organizar los patrones de significado que se repetían en los discursos de los participantes. Este proceso contempló las siguientes fases: (a) transcripción de las entrevistas; (b) lectura comprensiva y familiarización de los datos; (c) codificación inicial de las unidades de significación; (d) agrupación de los códigos en categorías y temas emergentes; (e) verificación y validación de los temas emergentes y (f) la interpretación de los hallazgos en función de la finalidad que perseguía la investigación. De esa manera, las citas textuales que se presentan en el texto no son sólo evidencias descriptivas, sino que también sustentan categorías analíticas que han sido generadas a partir de un proceso sistemático de análisis cualitativo. Asimismo, la tabla de actividades que se presentan en el documento fue elaborada a partir de los resultados de los temas y necesidades que emergieron durante el análisis, hecho que potencia la coherencia entre los resultados cualitativos y la propuesta de intervención.

Los profesionales que participaron en las entrevistas son quienes conocen a sus grupos de trabajo. Los colegas entrevistados han creado empatía y conexión emocional con los estudiantes desde el inicio del año lectivo. Esto ha posibilitado que se conozca de cerca lo que cada profesional percibe y experimenta respecto al bienestar de los estudiantes en sus grupos de trabajo, así como a su formación emocional y académica. Se ha preservado el anonimato de los participantes, entre ellos directivos, maestros y psicólogos; por ello se emplearán seudónimos. Docentes: dc1, dc2, dc3, dc4, dc5, d6, dc7. Psicólogos: ps1, ps2, ps3. Directivos: dt1, dt2.

Es interesante que la exploración cualitativa haya permitido aclarar el efecto de las entrevistas basadas en las competencias emocionales de directores, psicólogos y docentes, ya que todos ellos han hablado sobre las habilidades emocionales de sus compañeros.

Uno de los directivos entrevistados manifestó lo siguiente: ´´considero que incluso lo académico queda en segundo plano si lo emocional no está trabajado. Sin motivación y buena gestión de emociones, no hay aprendizaje´´ (Dt1, 2025).

Uno de los directivos entrevistados manifestó lo siguiente: ´´Estoy convencida de que trabajar a diario con habilidades emocionales propias es indispensable´´ (Dt1, 2025).

Uno de los directivos entrevistados manifestó lo siguiente: ´´Un equipo emocionalmente equilibrado no solo trabaja mejor, sino que también transmite ese bienestar a los estudiantes (Dt2, 2025).

Un comentario de dc6 que destacó respecto a si considera importante desarrollar y reforzar las competencias emocionales en el ambiente educativo; fue que sí, que siempre hay que estar reforzando constantemente porque el mundo y las personas cambian cada día. Dc6 mencionó que mañana no somos los mismos de ayer.

Dc2 asegura que mantiene su bienestar emocional pasando tiempo con su familia y sin llevar trabajo a casa, así que por ende concluye que un docente feliz significa estudiantes felices y viceversa.

En lo que respecta al proceso de formación y de recursos asociados para la potenciación de las competencias socioemocionales de los docentes, dc5 opina que el centro no le ha proporcionado herramientas específicas para el desarrollo de estas competencias. Debido a esta falta de soporte estructural en el ámbito laboral, dc5 ha optado por un proceso de formación autodidacta y externa, buscando de forma autónoma cursos de captación de competencias e incluso la asistencia a procesos terapéuticos. Esta respuesta activa pone de manifiesto una transferencia de la responsabilidad de la formación, que pasa de ser asignada al centro hacia el docente, el cual busca asegurar su equilibrio psicosocial para poder gestionar su aula.

En lo que concierne a la valoración de las competencias emocionales dentro de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, el profesor dc4 individualiza un cambio sustancial en el alumnado, si bien con la salvedad de que es necesario aplicar un enfoque más sistemático. Según su perspectiva, aunque una parte considerable del alumnado manifiesta niveles óptimos de empatía y respeto, persiste un grupo que requiere estrategias de intervención adicionales para la gestión de su afectividad. En este sentido, la resolución positiva de conflictos se vincula estrechamente con el desarrollo de la asertividad y entendimiento.

La información cualitativa obtenida a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a directores, docentes y profesionales del DECE se analizó con la técnica del análisis temático, en consonancia con las directrices que proponen Braun y Clarke (2006). El primer paso consistió en la transcripción de las entrevistas de manera literal y levar a cabo una primera lectura con la

finalidad de captar la esencia de los testimonios; posteriormente se llevó a cabo un proceso de codificación abierta que consistía en identificar unidades de significación asociadas con el: bienestar emocional; competencias socioemocionales; las prácticas de la institución educativa; las necesidades de acompañamiento emocional. Los códigos que fueron resultantes de lo anterior se fueron agrupando en categorías temáticas y subcategorías lo cual permitió una interpretación de la discursiva de los participantes sistemática. Por último, las categorías emergentes fueron contrastadas con la literatura científica y constituyeron el soporte de la propuesta de acompañamiento emocional. Las citas textuales que han sido incorporadas en los resultados constituyen evidencias representativas de los temas identificados a partir del proceso analítico.

Actividades que los entrevistados consideran importante incluir en el Plan de acompañamiento emocional:

Título: Análisis de actividades sugeridas por participantes de las entrevistas

Tabla 9

Análisis de actividades sugeridas por participantes de las entrevistas

Cargo	**Actividades**
Dc1	Reconocer sus emociones mediante dibujos o actividades artísticas. Círculos de diálogo, darles la oportunidad de expresar sus sentimientos. Mostrar empatía y comprensión. Juegos de integración. Contar cuentos o historias. Ayudar y apoyar a gestionar sus emociones por medio de la respiración, por ejemplo. Darles la oportunidad de resolver conflictos. Realizar un anecdotario de sus emociones.
Dc2	Considero que deberían estar presentes actividades de mindfulness que contribuyen positivamente tanto a estudiantes y docentes.

Dc3	Juegos, actividades interactivas, actividades adecuadas a la etapa del desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas de 7 a 11 años de edad. Estas actividades deben servir para promover la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.
Dc4	Debería ser necesario por lo tanto incorporar actividades como los diarios emocionales para que las alumnas y los alumnos escriban o se expresen mediante dibujos de cómo se encuentran emocionalmente, rondas de escucha activa para fomentar la comunicación, trabajos colaborativos con papeles de rol rotativos para desarrollar la responsabilidad y el respeto, talleres guiados donde se enseñen las habilidades necesarias para identificar y manejar las emociones, además de poder también implementar actividades artísticas (pintura, música, expresión corporal) como medio de expresión emocional.
Dc5	-**Círculos de diálogo o asambleas de clase**: Tiempos semanales que propicien que los estudiantes puedan expresar sus sentimientos, compartir experiencias y aprender a escuchar activamente a sus compañeros. -**Juegos de roles y dramatizaciones**: Actividades lúdicas para escenificar situaciones emocionales relacionadas con el día a día, que ayuden a los niños a tomar conciencia de las emociones, a entenderlas, y a aprender formas funcionales para expresarlas. -**Talleres de identificación y gestión emocional**: Dinámicas con tarjetas de emociones, semáforos emocionales o diarios personales donde los estudiantes aprendan a reconocer y regular lo que sienten. -**Técnicas de respiración y relajación**: Ejercicios de mindfulness o respiración consciente adaptados a la edad, para ayudar a los alumnos a manejar la ansiedad, el estrés o la impulsividad. -**Lecturas y cuentos con contenido emocional**: Uso de literatura infantil para abordar temas como la empatía, el respeto, la autoestima o la resolución de conflictos, acompañados de preguntas reflexivas. -**Dinámicas cooperativas**: Juegos en equipo y retos grupales que fomenten el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. -**Actividades con las familias**: Talleres o tareas para casa que involucren a los padres en el desarrollo emocional de sus hijos, fortaleciendo la conexión entre escuela y hogar.

Dc6	Implementando talleres de inteligencias emocional, dinámicas grupales y actividades reflexivas, para que los estudiantes regulen sus emociones, sean empáticos, escuchen, respeten, encuentren soluciones a conflictos de manera pacífica y saludable.
Dc7	Manejo de emociones, autocontrol, maneras de ser empáticos.
Ps1	Se debe trabajar tanto con actividades individuales como con dinámicas de grupo y trabajo cooperativo. Actividades de autoconocimiento (características personales, gustos, carácter, personalidad, intereses, motivaciones), resolución de problemas, reconocimiento de emociones y gestión de las mismas, conocer al otro, normas de convivencia, tolerancia, redes sociales y socialización en persona y a través de las tecnologías. Me parece que una parte fundamental es incluir a los padres en esto, para darles su parte de responsabilidad en el trabajo de las competencias emocionales. Se les debe psicoeducar para que en casa ellos puedan seguir la misma línea de trabajo que la institución.
Ps2	Se deberían incluir talleres con padres y cuidadores con temas en regulación emocional partiendo de que desde casa salen las conductas y nuestros niños no son más que el reflejo de sus padres. Dinámicas grupales sobre empatía. Ejercicios de auto regulación, actividades deportivas porque se ha demostrado que el deporte como rutina genera equilibrio.
Ps3	-Gestionar el estrés de manera saludable. -Asumir las consecuencias de las propias acciones. -Identificar y encontrar soluciones a los problemas. -Trabajar en equipo y lograr objetivos comunes. -Expresar las propias necesidades y deseos de manera clara y respetuosa. -Interaccionar con los demás de manera efectiva, comunicando, cooperando y resolviendo conflictos.
Dt1	Estoy creciendo, ¿qué pasa con mi cuerpo? ¿Qué pasa con mis emociones frente a mis cambios físicos?

	Tengo un grupo fuerte de amigos, ¿qué pasa si los demás no son parte y sufren por eso? Tecnología, ¿cómo la usamos para cuidarnos entre todos? Me quiero, me cuido, soy fuerte, soy inteligente.
Dt2	Fomentación de valores, trabajo en equipo, estrategias para resolución de conflictos, temas relacionados al bienestar estudiantil y las relaciones significativas.

Fuente: Elaboración propia

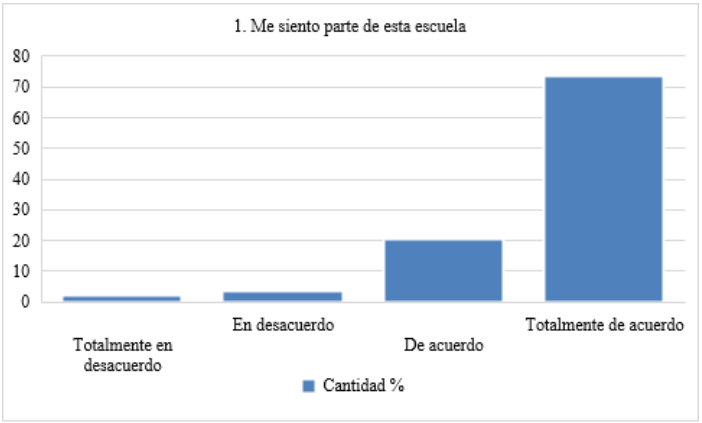
Fase II - Cuantitativa

Se recolectó información mediante la Encuesta de Bienestar Escolar MESACTS a la muestra de la población de estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo. Por otro lado, se recolectó datos mediante la entrevista realizada a docentes, psicólogos, y directivos de la Unidad Nuevo Mundo.

Las encuestas se tabularon en Excel porque es estadística descriptiva. Para facilitar el entendimiento del lector, porque la tesis doctoral más allá de ser de carácter científico busca contribuir a la sociedad y la información debe ser muy fácil de entender e interpretar. Por lo que se cuenta con gráficos de cada pregunta que representan la información numérica de los datos obtenidos. En consecuencia, los resultados fueron:

Gráfico 1

Me siento parte de esta escuela

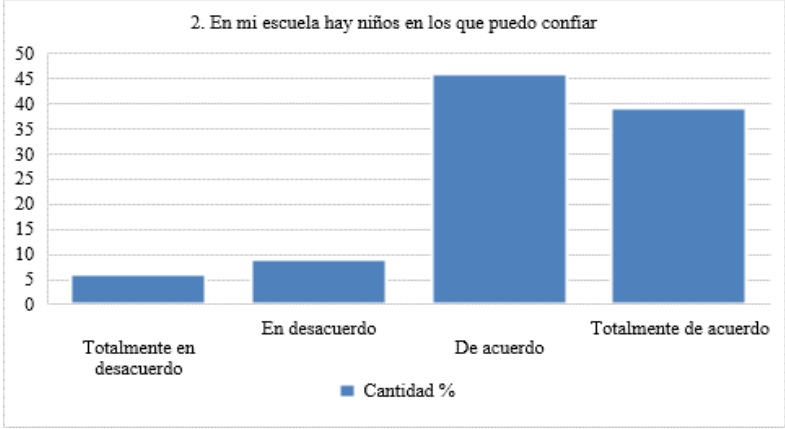


El análisis cuantitativo de los datos recolectados revela una tendencia significativa hacia el sentido de pertenencia institucional en la población de estudio. En la Unidad Educativa Nuevo

Mundo de Ambato, los estudiantes con edades comprendidas entre los siete y once años manifiestan, de manera mayoritaria, una identificación plena con su entorno escolar. Este fenómeno se evidencia en la prevalencia de la categoría "Totalmente de acuerdo" ante el reactivo relativo a la integración educativa, lo que sugiere que el clima organizacional y las dinámicas de convivencia de la institución fomentan una percepción de inclusión y pertenencia en el alumnado durante esta etapa del desarrollo.

Gráfico 2

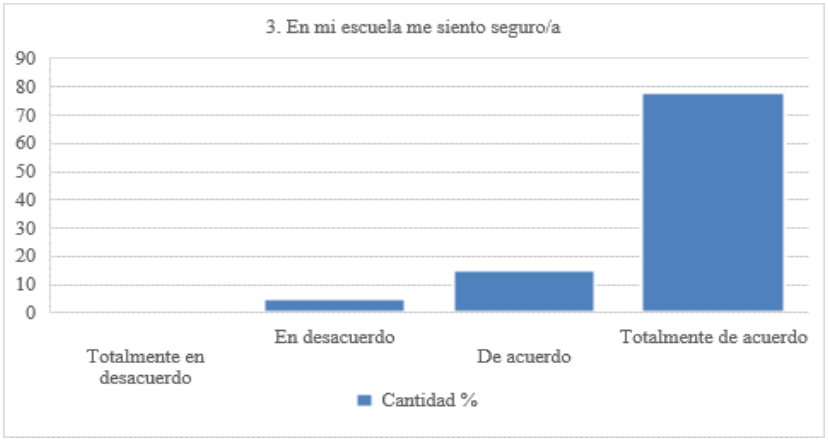
En mi escuela hay niños en los que puedo confiar



El procesamiento y la tabulación de la información obtenida permiten determinar que existe una percepción favorable respecto a las redes de apoyo social entre el alumnado de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato. Para la franja de edad que abarca el intervalo de siete a once años, la información ofrecida por los resultados pone de manifiesto que en lo que tiene que ver con los puntos de respuesta "De acuerdo" se observa una tendencia acentuada hacia algunos de los lazos de confianza interpersonales. Esto podría indicar que el entorno escolar no contribuye plenamente a la posibilidad de fomentar la creación de un entorno de seguridad y de reciprocidad entre alumnos y alumnas, elementos que son fundamentales para el fortalecimiento del bienestar emocional de los niños y niñas en la escuela, en la educación formal.

Gráfico 3

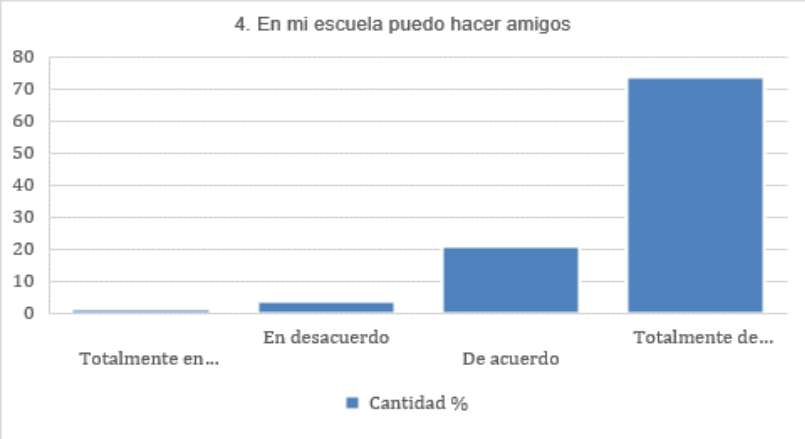
En mi escuela me diento seguro/a



De acuerdo con las cifras tabuladas sobre el alumnado de siete a once años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato, los resultados permiten constatar que la percepción de seguridad física y emocional es realmente positiva, analizado en el marco del contexto pedagógico. El alta impuesta de la opción "Totalmente de acuerdo" frente a la afirmación de la seguridad de las personas señala que, efectivamente, la institución ha logrado conformar un entorno exento de los riesgos percibidos que, sin lugar a dudas, es determinante para el desarrollo integral del menor. Este hallazgo sugiere que la institución no solo cumple con los estándares de resguardo físico, sino que también promueve un ecosistema de protección que favorece la estabilidad psicopedagógica y la disposición de los alumnos hacia el proceso de aprendizaje.

Gráfico 4

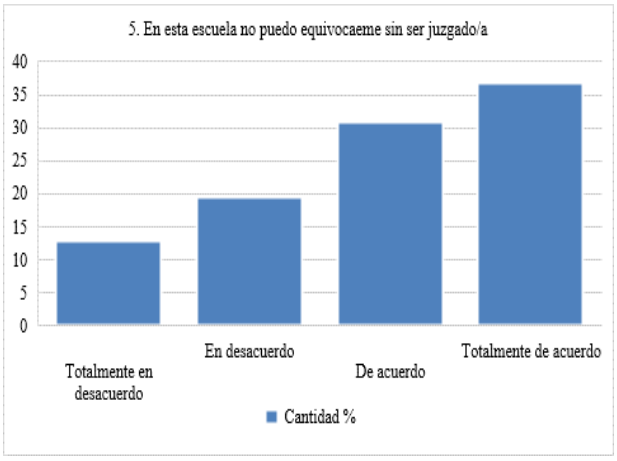
En mi escuela puedo hacer amigos



Los resultados derivados de la tabulación de datos subrayan la eficacia de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato como un espacio propicio para la socialización primaria en niños de siete a once años. La gran superioridad que presenta la afirmación "Totalmente de acuerdo" frente a la opción de crear relaciones de amistad muestra una escuela que funciona en términos de cohesión social. Esta tendencia demuestra que la escuela es un lugar que impulsa la creación de redes de lazos afectivos, lo que ayuda a introducir al alumno en el sistema escolar a su vez que asegura un buen desarrollo socioemocional por el hecho de validar la escuela como medio de interacción positiva y de acogida.

Gráfico 5

En mi escuela no puedo equivocarme sin ser juzgado/a

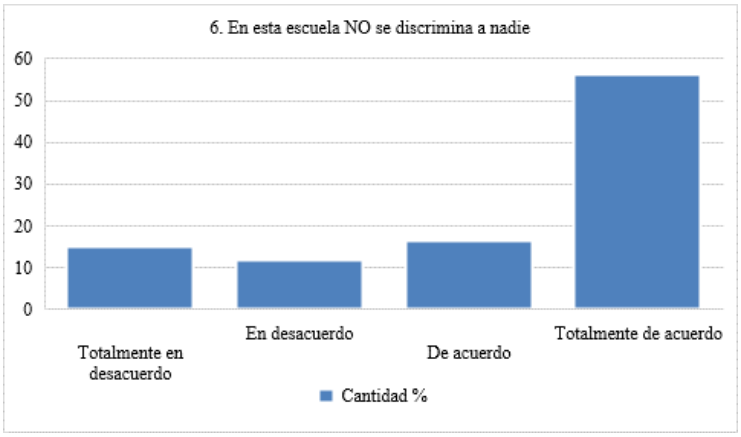


El análisis de los datos tabulados permite mostrar una percepción negativa respecto a la gestión del error y el juicio social dentro del contexto pedagógico de la Unidad Educativa Nuevo

Mundo de Ambato, a la vez que se evidencia para la franja etaria de los siete a los once años una preocupante mayoría de respuestas en la categoría Totalmente de acuerdo relativa a que es imposible errar sin recibir un juicio negativo al respecto. Esta situación podría denotar un clima escolar con alta presión y cultura de intolerancia al error, lo que podría retroceder la toma de riesgos. Desde un plano psicopedagógico, los resultados propuestos nos advierten de la necesidad de realizar intervenciones en las dinámicas de la convivencia con tal de propiciar un entorno de juego y aprendizaje más seguro en el cual el error sea entendido como una oportunidad de desarrollo personal y no como un estigma social.

Gráfico 6

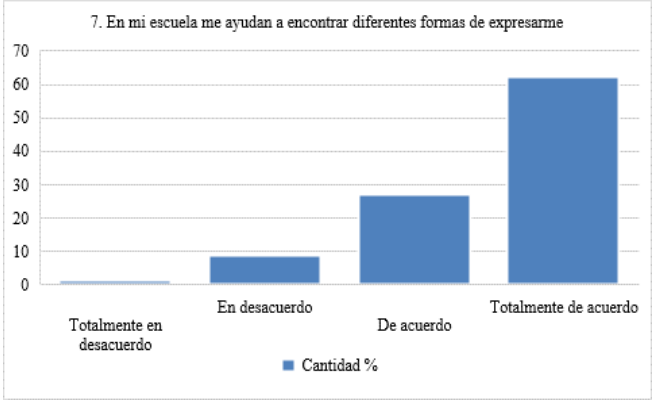
En mi escuela NO se discrimina a nadie



A partir del análisis de los datos recolectados en la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato, los resultados proyectan una percepción institucional altamente inclusiva entre los estudiantes de siete a once años. La hegemonía de la respuesta "Totalmente de acuerdo" frente a la premisa de que en la escuela no se discrimina a nadie sugiere la consolidación de una cultura de equidad y respeto dentro de la institución. Este hallazgo es indicativo de que las políticas de convivencia y los marcos éticos de la institución han permeado con éxito en el alumnado, logrando mitigar las barreras de exclusión y promoviendo un espacio democrático donde la diversidad es aceptada, fortaleciendo así el sentido de justicia social y la cohesión comunitaria en el proceso formativo.

Gráfico 7

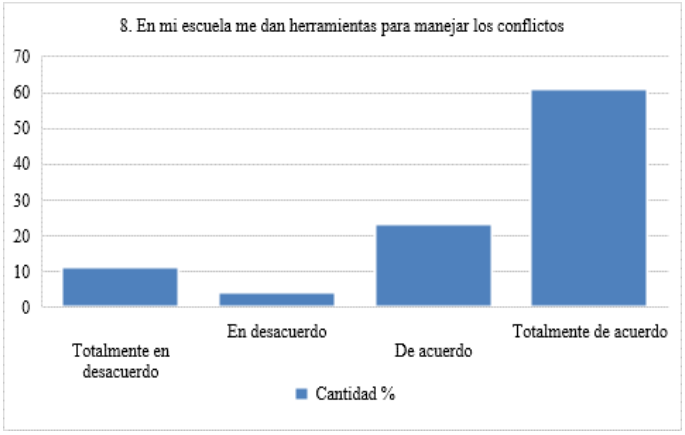
En mi escuela me ayudan a encontrar diferentes formas de expresarme



El análisis de la información recolectada en la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato pone de manifiesto una valoración altamente positiva respecto al fomento de la libertad expresiva en el alumnado de siete a once años. La mayor concentración estadística de las respuestas "Totalmente de acuerdo" sugiere que la institución proporciona un rol facilitador para el progreso de las competencias de la comunicación, exigiendo a la vez a los estudiantes un montón de recursos y medios para exteriorizar su subjetividad. Este resultado es reflejo de un modelo didáctico que supera el modelo instruccional, priorizando el perfil de la identidad y la autogestión emocional, elementos tan importantes en equilibrar todo el desarrollo integral y ayudar a la autoconfianza en la infancia media.

Gráfico 8

En mi escuela me dan herramientas para manejar los conflictos

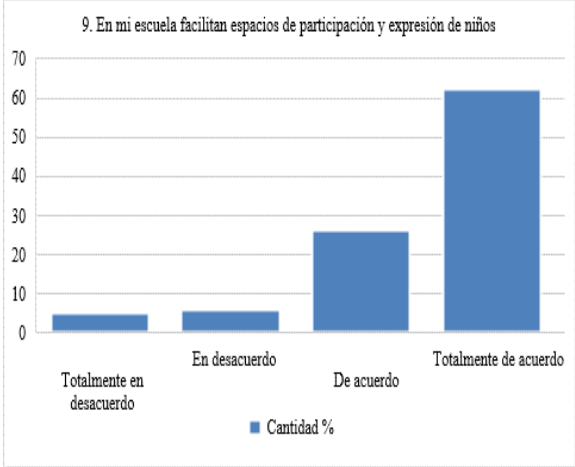


El análisis cuantitativo de los datos recolectados en la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato pone de relieve una percepción institucional sumamente favorable respecto al ejercicio

de la ciudadanía infantil entre los estudiantes de siete a once años. La respuesta "Totalmente de acuerdo" frente a la facilitación de espacios de participación y expresión demuestra que la institución ha logrado institucionalizar dinámicas de diálogo y apertura que validan la agencia de los estudiantes. Este hallazgo sugiere un modelo de gestión educativa que trasciende la instrucción formal para promover el protagonismo infantil, consolidando un entorno democrático donde la libertad de expresión es reconocida como un pilar fundamental para el desarrollo de la identidad y el fortalecimiento del tejido social dentro de la comunidad educativa.

Gráfico 9

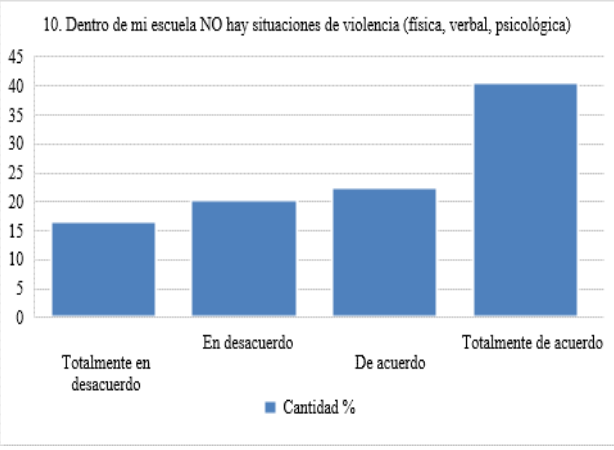
En mi escuela facilitan espacios de participación y expresión de niños



Los resultados derivados de la tabulación de datos en la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato evidencian una percepción institucional favorable respecto a la promoción de la ciudadanía activa en el alumnado de siete a once años. La tendencia tan evidente hacia "Totalmente de acuerdo" ante la existencia de espacios participativos y expresivos indica que el centro escolar pone en práctica estrategias abiertas al diálogo, algo que se puede concluir si el espacio escolar no se identifica con un espacio escolar vertical que selle a cal y canto la voz del educando y cree espacios que trabajen en favor del ejercicio del derecho a participar. Por lo tanto, se puede inferir que existe en el centro escolar una gestión de la educación en favor del protagonismo de los niños y del desarrollo de unas competencias sociales que son importantes para la vida comunitaria.

Gráfico 10

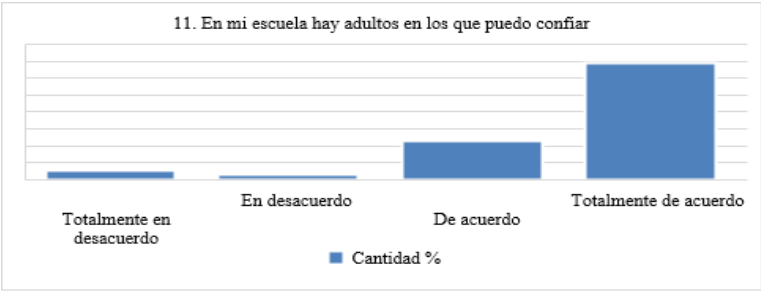
Dentro de mi escuela NO hay situaciones de violencia (física, verbal, psicológica)



De acuerdo con la tabulación de los datos obtenidos en la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato, los hallazgos revelan una percepción de integridad y bienestar altamente significativa entre los estudiantes de siete a once años. La predominancia de la respuesta "Totalmente de acuerdo" ante la ausencia de violencia física, verbal y psicológica sugiere la existencia de un entorno escolar seguro y armónico, fundamentado en una convivencia pacífica. Este resultado es un indicador relevante de la efectividad de los protocolos de protección y las estrategias de resolución de conflictos dentro de la institución, factores que consolidan un clima institucional óptimo donde la ausencia de conductas disruptivas o agresivas favorece directamente el desarrollo socioafectivo y el rendimiento académico de los estudiantes.

Gráfico 11

En mi escuela hay adultos en los que puedo confiar



Los resultados obtenidos a través de la tabulación de datos en la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato evidencian la consolidación de vínculos de apego seguro entre el cuerpo docente o administrativo y estudiantes de siete a once años. La existencia excepcionalmente alta de la categoría "Totalmente de acuerdo" sobre la existencia de adultos de referencia seguros en la

dimensión escolar refrenda un clima institucional basado en los principios de la protección y el acompañamiento ético que puede considerarse muy destacaría a saber desde una posición psicopedagógica ya que tener adultos de referencia fiables constituye no sólo un recurso de protección que refuerza la resiliencia infantil también asegura un soporte emocional lo suficientemente sólido el cual es necesario para el desarrollo personal y el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Validación de los instrumentos

La consistencia interna del instrumento se determinó utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach y el resultado obtenido evidenció un valor de 0,68, que representa una confiabilidad moderada. Siguiendo la clasificación de George y Mallery (2003) los resultados entre 0,60 y 0,69 se consideran "cuestionables" (questionable) y valores iguales o mayores de 0,70 indican consistencia interna aceptable.

En este sentido, incluso cuando el coeficiente adquirido no alcanza el umbral típico de aceptabilidad, se considera el suficiente para una investigación de carácter exploratorio, especialmente considerando ciertas condiciones metodológicas que pueden afectar la magnitud del alfa, como puede ser el número restringido de ítems en alguna de las dimensiones o el reducido tamaño de la muestra utilizada a lo largo del proceso de validación. Autores diversos apuntan que el coeficiente Alfa de Cronbach tenderá a reducirse cuando las escalas tengan pocos reactivos o bien cuando existe escasa variabilidad de respuestas entre las personas participantes.

Por lo tanto, dicho resultado debe entenderse como una limitación metodológica del test y no como una prueba concluyente de elevada fiabilidad. A pesar de esta restricción, la decisión de seguir adelante con el trabajo de análisis estadístico se sustentó en la utilización complementaria del Análisis Factorial Exploratorio (AFE), cuyos resultados posibilitaron revisar la estructura de la información y ofrecer índices adicionales de la validez de constructo del instrumento. Al mismo tiempo, los índices de adecuación muestral que se obtienen a partir de los test KMO y de esfericidad de Bartlett fueron indicadores que corroboraron la decisión de realizar el procedimiento factorial.

Como resultado, se concluye que los resultados son indicativos de que el instrumento presenta una consistencia interna intermedia buena para propósitos de exploración y diagnóstico en el ámbito de la investigación en contextos como en este, aunque se aconseja seguir trabajando

para mejorarlo y efectuar una nueva evaluación psicométrica en futuras aplicaciones con muestras superiores.

Título: Pertenencia seguridad y confianza

Tabla 10

Pertenencia seguridad y confianza

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,606	4

La tabla 22 muestra la pertenencia, seguridad, y confianza de la prueba de fiabilidad que se encuentra en un 0,6. Lo cual indica que el cuestionario sí es confiable y que las preguntas sí están relacionadas entre sí.

Inclusividad

Tabla 11

Inclusividad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,625	3

La tabla 24 muestra cómo cambiaría el alfa de Cronbach en caso de eliminar 3 items. El Alfa sube, por lo tanto, se determina que la pregunta no aportaba mucha coherencia.

Participación

Tabla 12

Participación

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,634	4

La tabla 25 muestra la participación en el cuestionario. Mientras más participación, más fiable es el resultado.

Elaborado por: Sophia Valle

Luego de haber obtenido un alfa entre 0,6 y menor a 0,7 en una categoría de *Cuestionable*, es necesario validar la mención del constructo. Procedemos al análisis factorial exploratorio, buscando los clústeres. En nuestro caso para reducir datos y que estos sean más manejables.

Título: Prueba de KMO y Bartlett

Tabla 13

Prueba de KMO y Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,746
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	390,188
	Grados de Libertad (gl)	55
	P valor	,0001

La tabla 26 refleja la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y Bartlett, obteniendo un valor de 0.746 que se interpreta como aceptable al estar en la escala de 0,7 a 0,8; la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un valor de menor a 0,01 con lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alterna. Con ello comprobamos que los factores de esta tienen una diferencia estadísticamente significativa (p valor) y la encuesta es confiable y válida para su aplicabilidad en la investigación.

Elaborado por: Sophia Valle

Título: Tabla de Comunalidades

Tabla 14

Tabla de Comunalidades

Comunalidades		
	Inicial	**Extracción**
1.Me siento parte de esta escuela.	1,000	,675
2.En mi escuela hay niños en los que puedo confiar.	1,000	,770
3.En mi escuela me siento seguro/a.	1,000	,575
4.En mi escuela puedo hacer amigos.	1,000	,753
5.En esta escuela no puedo equivocarme sin ser juzgado/a.	1,000	,666
6.En esta escuela NO se discrimina a nadie.	1,000	,629
7.En mi escuela me ayudan a encontrar diferentes formas de expresarme.	1,000	,638
8.En mi escuela me dan herramientas para manejar los conflictos.	1,000	,508
9.En mi escuela facilitan espacios de participación y expresión de niños.	1,000	,532
10.Dentro de mi escuela NO hay situaciones de violencia (fisica, verbal, psicológica)	1,000	,827
11.En mi escuela hay adultos en los que puedo confiar.	1,000	,679

En la tabla 27 todos los ítems parten de 1 y se calculó la verdad matemática de cada uno de ellos.

Elaborado: Sophia Valle

El grafico de sedimentación

Ilustración 3

Gráfico de sedimentación



La gráfica de sedimentación muestra dos componentes principales. El primero muestra el 34% de varianza acumulada y el segundo el 11,98 de varianza acumulada.

El punto del codo demuestra el 11% de la varianza, pero el porcentaje acumulado es del 46%. Esta gráfica de sedimentación muestra la relación entre el número de componentes y el autovalor. Lo que significa que la investigación del plan de acompañamiento emocional sí es pertinente en base a los instrumentos de recolección de datos utilizados.

De los 11 ítems originales del cuestionario MESACTS (representados en el eje horizontal), solo dos componentes principales logran superar el umbral del Criterio de Kaiser que son autovalores mayores a 1, y marcar el punto de inflexión en el codo de la curva. Tal y como se ha visto, este resultado es óptimo desde el punto de vista metodológico porque muestra empíricamente que estos 11 reactivos del instrumento no están separados al azar, sino que se concentran y sintetizan a la perfección en dos dimensiones bien definidas. La forma de dos componentes coincide con las variables dependientes: las Competencias emocionales (VD1) y el Bienestar escolar (VD2). Asimismo, el análisis factorial soporta que la propuesta del cuestionario

MESACTS tiene la validez estructural necesaria para saber cómo repercute efectivamente el programa de acompañamiento emocional. En efecto, el análisis factorial permitirá explicar que las subdimensiones conciencia y regulación emocional VD1; o bien satisfacción y relaciones positivas VD2; se ubican bajo estos dos ejes bien definidos.

Título: Varianza total explicada

Tabla 15

Varianza total explicada

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,787	34,427	34,427	3,787	34,427	34,427	2,564	23,305	23,305
2	1,318	11,980	46,406	1,318	11,980	46,406	1,779	16,177	39,481
3	1,144	10,398	56,805	1,144	10,398	56,805	1,596	14,506	53,987
4	1,005	9,138	65,943	1,005	9,138	65,943	1,315	11,956	65,943
5	,873	7,934	73,877						
6	,648	5,889	79,766						
7	,592	5,383	85,149						
8	,538	4,887	90,036						
9	,459	4,176	94,212						
10	,369	3,350	97,562						
11	,268	2,438	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

3.5. Redacción de resultados y discusión.

Los resultados obtenidos en este estudio indican que el 73,68% de los participantes Facebook) se consideran integrantes, entonces, se sienten como parte de su centro educativo, y de igual forma, el 73.68% refiere tener buenas relaciones de amistad con sus compañeros/as, lo que implica el resultado en una percepción de integración escolar y de socialización favorable.

Los resultados hallados desde el enfoque analítico sugieren la idea de que la institución escolar ha sabido generar escenarios que favorecen la cohesión grupal e identificación con la comunidad educativa. Ya que la literatura refiere que el sentido de pertenencia es uno de los aspectos que más protege el bienestar socioemocional, por la mejora de la autoestima, de la participación escolar y la resiliencia.

No obstante, el hecho de que casi uno de cada cuatro estudiantes no dé cuenta de esta percepción hace pensar en la existencia de grupos potencialmente vulnerables que podría costarles integrarse con el grupo, padecer aislamiento social o tener una escasa vinculación afecto con la escuela. En cuanto a los fines de esta investigación, este hallazgo avala la consideración de incorporar acompañamiento emocional para fomentar tanto la inclusión como el sentimiento de pertenencia en el caso de todos los estudiantes.

Dimensión: Seguridad y clima escolar

El 78,2% de los estudiantes dice sentirse seguro en el propio centro educativo. Este porcentaje es el más alto de entre los indicadores analizados, lo que pone de manifiesto una imagen del entorno escolar bastante positiva.

No obstante, la lectura de este dato necesita un análisis más exhaustivo. A pesar de que la mayoría de estudiantes percibe un clima seguro, cerca del 21,8% no lo comparte. Desde una postura educativa y emocional, esta cifra no puede considerarse en absoluto marginal, dado que hace referencia a un conjunto importante de estudiantes que pueden estar viviendo situaciones de inseguridad, conflictos interrelaciónales o vulnerabilidad emocional.

Por lo tanto, el propósito de reforzar el bienestar emocional no tiene que ver solamente con la intención de mantener las condiciones actuales de la población de futuras víctimas, debe ser el descubrir qué factores pueden explicar la percepción de inseguridad en una parte de esta población estudiantil y, además, desarrollar acciones preventivas que permitan la reducción de este porcentaje.

Dimensión: Confianza en los adultos de la institución

Los resultados ponen de manifiesto que el 69,17% del alumnado tiene confianza en los adultos de la institución educativa (docentes, autoridades y personal de apoyo).

Este porcentaje quizás pueda interpretarse como moderadamente favorable, pero es, a su vez, la dimensión que presenta el peor juicio de entre los analizados. Desde una perspectiva socioemocional, que tenga confianza en los adultos es un aspecto fundamental para determinar la probabilidad de que el alumnado solicite ayuda cuando enfrenta problemas, conflictos de carácter escolar o situaciones de violencia.

La presencia de aproximadamente un 30% de estudiantes que no alcanzan niveles altos de confianza hace suponer ciertas limitaciones en los mecanismos de acompañamiento, escucha activa y apoyo emocional, lo que adquiere una particular importancia en el contexto de esta investigación, ya que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales del personal educativo pero también de implantar vías de comunicación más cercanas entre el alumnado y las personas adultas con significado dentro de la escuela.

Interpretación global del bienestar escolar

Conjuntamente los indicadores pertenecían (73,68%), seguridad (78,2%), amistad (73,68%) y confianza en adultos (69,17%) ofrecen valores intermedios relativamente altos en relación con el bienestar escolar, y el análisis de la integralidad permite concluir que el bienestar estudiantil no se encuentra consolidado y sí en un nivel favorable con espacios de mejora.

Los resultados también indican que la mayoría del alumnado experimenta relaciones positivas y un adecuado ambiente escolar; sin embargo, quedan grupos que presentan niveles más bajos de integración, seguridad o confianza institucional. Esto implica que las acciones actuales de acompañamiento emocional generan efectos positivos, pero aún son insuficientes para garantizar la experiencia de bienestar en toda la población del alumnado.

Por lo tanto, las conclusiones tienen plena validez para el objetivo general de la investigación y sirven como base para crear un programa de acompañamiento emocional para aumentar la confianza en los adultos significativos, para conseguir la inclusión social y para prevenir aquellos factores de riesgo que están asociados con el aislamiento, la violencia escolar y las dificultades socioemocionales.

Por otro lado, las entrevistas demostraron la percepción de los docentes, psicólogos, directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato Ecuador, en las que se evidenció cómo cada uno de estos actores principales perciben el nivel de competencias emocionales a

nivel personal, y entre pares. Es decir, entre profesionales y compañeros de trabajo y en sus estudiantes. Los docentes, psicólogos, y directivos en su mayoría concuerdan con la creación del plan que se busca como finalidad del trabajo de investigación. Algunos entrevistados han compartido ideas que han o no funcionado en su relación entre pares con los estudiantes. La mayoría de entrevistados no ha tenido problemas, discusiones, altercados, u otro conflicto con los estudiantes.

Tabla 16

Síntesis de resultados cuantitativos de la Escala de Bienestar Escolar MESACTS

Ítem	Categoría evaluada	Resultado predominante	Interpretación
Me siento parte de esta escuela	Pertenencia escolar	73,68% Totalmente de acuerdo	Existe un elevado sentido de pertenencia institucional entre los estudiantes.
En mi escuela hay niños en los que puedo confiar	Confianza entre pares	45,86% De acuerdo y 39,10% Totalmente de acuerdo	Predominan relaciones positivas de confianza, aunque existe un grupo de estudiantes que manifiesta desconfianza.
En mi escuela me siento seguro/a	Seguridad escolar	78,20% Totalmente de acuerdo	La mayoría percibe la escuela como un entorno seguro y protector.
En mi escuela puedo hacer amigos	Relaciones sociales	73,68% Totalmente de acuerdo	La institución favorece la interacción social y la creación de vínculos de amistad.
En esta escuela puedo equivocarme sin ser juzgado/a	Clima emocional	36,84% Totalmente de acuerdo; 32,33% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo	Se evidencian dificultades relacionadas con la aceptación del error y el temor al juicio de los demás.

En esta escuela no se discrimina a nadie	Inclusividad	56,39% Totalmente de acuerdo; 27,07% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo	Aunque predomina una percepción positiva, una parte importante del alumnado identifica situaciones de discriminación.
En mi escuela me ayudan a encontrar diferentes formas de expresarme	Expresión emocional	62,33% Totalmente de acuerdo	La institución promueve espacios de expresión y comunicación emocional.
En mi escuela me dan herramientas para manejar los conflictos	Resolución de conflictos	60,90% Totalmente de acuerdo	Los estudiantes perciben apoyo institucional para afrontar conflictos de manera adecuada.
En mi escuela facilitan espacios de participación y expresión de niños	Participación estudiantil	62,41% Totalmente de acuerdo	Existe una valoración positiva de los espacios de participación y protagonismo estudiantil.
Dentro de mi escuela no hay situaciones de violencia	Convivencia escolar	40,60% Totalmente de acuerdo; 36,84% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo	La violencia continúa siendo una preocupación para un grupo significativo de estudiantes.
En mi escuela hay adultos en los que puedo confiar	Apoyo de adultos significativos	69,17% Totalmente de acuerdo	Los estudiantes reconocen la presencia de adultos de confianza dentro de la institución educativa.

Fuente: Encuesta de Bienestar Escolar MESACTS aplicada a 133 estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo (2025).

Elaborado por: Sophia Valle.

Tabla 17

Interpretación

Indicador	Resultado	Interpretación
Pertenencia escolar	73,68%	La mayoría de los estudiantes manifiesta sentirse parte de la institución, lo que evidencia un fuerte sentido de integración escolar.
Seguridad escolar	78,20%	Los estudiantes perciben la escuela como un entorno seguro, aspecto fundamental para el bienestar y el aprendizaje.
Amistad y relaciones sociales	73,68%	Existe una percepción positiva respecto a la capacidad de establecer vínculos de amistad dentro de la institución.
Confianza en adultos	69,17%	La mayoría reconoce la existencia de adultos significativos en quienes puede confiar, lo que constituye un factor protector del bienestar emocional.

Tabla 18

Hallazgos críticos asociados al bienestar escolar en estudiantes de 7 a 11 años

Aspecto	**Resultado crítico**
Equivocarse sin ser juzgado	32,33% respuestas negativas
Discriminación	27,07% respuestas negativas
Violencia escolar	36,84% respuestas negativas

Fuente: Elaboración propia

Los resultados cuantitativos obtenidos mediante la escala MESACTS evidencian que la mayoría de los estudiantes presenta una percepción positiva del bienestar escolar, particularmente en las dimensiones de pertenencia institucional (73,68%), seguridad escolar (78,20%), establecimiento de relaciones de amistad (73,68%) y confianza en adultos significativos (69,17%). Sin embargo, también se localizan áreas que podrían ser mejoradas referidas a la

asunción de la falta, la óptica de la discriminación y la existencia de situaciones de violencia escolar. A partir de estas evidencias, se podría concluir que la institución tiene una base adecuada de bienestar en el alumnado, pero sería necesario llevar a cabo un programa de acompañamiento emocional que desarrollará las competencias emocionales y que podrán contribuir en la consolidación de una convivencia escolar más inclusiva y saludable.

Integración de resultados

La integración de los hallazgos tanto del análisis cuantitativo como del análisis cualitativo permitió llegar hasta una comprensión mayor de cómo los niños de 7 a 11 años vivencian su bienestar escolar. Los resultados de la evaluación por medio del cuestionario indicaron que los niveles de pertenencia (73,68%), de seguridad (78,2%) y de las relaciones de amistad (73,68%) eran favorables, pero el análisis cuantitativo del cuestionario también sacó a la luz aspectos críticos en relación a la confianza en los adultos (69,17%), la posibilidad de cometer errores sin ser juzgados (32,33% de respuestas negativas), la discriminación (27,07%) o la violencia escolar (36,84%).

Estos resultados se corresponden con los relatos llevados a cabo a docentes, psicólogos y directivos, quienes coincidían en expresar que, aunque la institución tiene un clima escolar generalmente positivo persisten momentos de exclusión, conflictos entre iguales, de falta en el acompañamiento emocional de modo eterno. Con todo, hay cierta interrelación entre ambas fuentes, ya que el alumnado ofrece relatos que evidencian el malestar de la forma en que los profesionales entrevistados se quejaron de estos sucesos.

Sin embargo, también se advirtieron diferencias significativas. Los directores/as y los docentes suelen tener un fuerte criterio positivo hacia los índices generales de la convivencia escolar, a diferencia de los alumnos que ofrecen cifras altas relacionada con experiencias de violencia, de ser discriminados/as o de miedo a equivocarse. Esta diferencia puede ser sintomática de que algunas de las problemáticas no sean del todo perceptibles desde la perspectiva de los adultos referentes o que se minimicen como productos de la vida cotidiana de la institución escolar.

Así mismo, las entrevistas ofrecieron la posibilidad de dar explicación a un resultado cuantitativo evidentemente destacado: la confianza en los adultos se presentó como la que presentó el porcentaje más bajo de entre las dimensiones valoradas. Los encuestados coincidieron en señalar limitaciones relacionadas con la formación docente dirigida a la educación emocional

y el seguimiento de forma sistemática de las necesidades socioemocionales del alumnado. Estos factores podrían haber influido en la percepción de un apoyo y de un acompañamiento mostrado desde el alumnado.

En conjunto, la triangulación de resultados pone de manifiesto que el bienestar escolar en la organización es positivo, a pesar de ser desigual. Existen grupos de escolares que aún están en situaciones de vulnerabilidad emocional que deben ser abordadas de manera específica. Así, los resultados obtenidos desde esta perspectiva justifican el diseño de un programa de acompañamiento emocional que ayude a fortalecer la confianza institucional, a prevenir situaciones de violencia y discriminación y a construir una cultura escolar más inclusiva y protectora.

Tabla 19

Matriz de concordancia cuali-cuanti

Dimensión / Componente	Hallazgos cuantitativos (MESACTS)	Hallazgos cualitativos (Entrevistas)	Interpretación integrada
Pertenencia escolar	El 73,68% de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo con sentirse parte de la escuela.	Docentes y directivos señalaron que los estudiantes suelen mostrar identificación con la institución y participación en actividades escolares.	Existe un fuerte sentido de pertenencia institucional que constituye una fortaleza para implementar un programa de acompañamiento emocional.
Confianza entre pares	El 84,96% manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que existen compañeros en quienes confiar.	Los entrevistados consideran que la convivencia es generalmente positiva, aunque reconocen conflictos ocasionales entre estudiantes.	Se evidencian relaciones positivas entre pares, aunque persisten necesidades de fortalecimiento de la confianza interpersonal.
Seguridad escolar	El 78,20% indicó estar totalmente de acuerdo con sentirse seguro en la escuela.	Directivos y psicólogos consideran que la institución ofrece un entorno protector y favorable para el aprendizaje.	La percepción de seguridad constituye un factor protector del bienestar escolar.
Relaciones sociales	El 73,68% manifestó estar totalmente de acuerdo con que puede hacer amigos en la escuela.	Los docentes describen una adecuada interacción social en la mayoría de los estudiantes.	La escuela favorece la creación de vínculos sociales significativos.

Regulación emocional y aceptación del error	El 32,33% manifestó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con poder equivocarse sin ser juzgado.	Los entrevistados señalaron la necesidad de fortalecer la autoestima, la empatía y la gestión emocional.	Esta dimensión representa una de las principales áreas de intervención detectadas.
Inclusividad y no discriminación	El 56,39% estuvo totalmente de acuerdo con que no existe discriminación; sin embargo, el 27,07% manifestó desacuerdo.	Los participantes consideran que la institución promueve valores y respeto, aunque reconocen desafíos en la convivencia.	Existen avances en inclusión, pero aún se identifican experiencias de discriminación que requieren atención.
Expresión emocional	El 62,33% indicó que la escuela le ayuda a encontrar formas de expresarse.	Los docentes sugieren incorporar círculos de diálogo, diarios emocionales y actividades artísticas.	Existe apertura institucional hacia la expresión emocional, pero puede fortalecerse mediante estrategias estructuradas.
Manejo de conflictos	El 60,90% manifestó recibir herramientas para resolver conflictos.	Psicólogos y docentes recomiendan incorporar actividades de mediación, empatía y resolución pacífica de conflictos.	La institución posee bases positivas, pero requiere sistematiz

Dimensión	Cuantitativo (MESACTS)	Cualitativo (entrevistas)	Integración
Pertenencia y seguridad	73,68% totalmente de acuerdo (sentido de pertenencia) 78,2% se siente seguro	Dt1: "lo emocional es base del aprendizaje" Dc2: docente feliz = estudiante feliz	Convergencia
Confianza entre pares	Solo 39,1% totalmente de acuerdo. 15,04% en desacuerdo (ítem más débil)	Dc4: persiste grupo que requiere intervención adicional en gestión emocional	Convergencia
Regulación emocional	32,33% no puede equivocarse sin ser juzgado (ítem crítico) 36,58% violencia	Ps1, Ps2, Ps3: urgen talleres de regulación emocional. Dc5: no hay formación institucional	Complementario
Participación y expresión	62,33% herramientas para expresarse. 60,9% manejo de conflictos	Dc1, Dc3, Dc5, Dc6: círculos de diálogo, arte, mindfulness como estrategias clave	Convergencia
Inclusividad y convivencia	56,39% no discriminación. Pero 27,07% reporta discriminación (brecha notable)	Dt2: fomentación de valores y trabajo en equipo como prioridad institucional	Divergencia
Formación docente	No medido directamente por MESACTS (vacío cuantitativo)	Dc5: formación autodidacta. Mayoría sin formación formal en comp. emocionales	Complementario

Análisis de la integración por tipo de relación

Zonas de convergencia

La triangulación de resultados cualitativos y cuantitativos permite identificar importantes áreas de acuerdo entre la percepción de los alumnos y las opiniones de los docentes, directores y profesionales del DECE.

En primer lugar, ambas fuentes de información coinciden en el hecho de que la institución presenta ciertas condiciones satisfactorias que promueven el bienestar escolar. Los resultados cuantitativos dieron cuenta de niveles elevados de percepción de la seguridad (78,2%), del sentido de pertenencia (73,68%) y de relaciones de amistad positivas (73,68%). De forma coherente, los practicantes describieron un ambiente escolar caracterizado por relaciones en general positivas entre el alumnado y el profesorado, así como por la existencia de un conjunto de acciones institucionales orientadas a promover la convivencia escolar.

Se evidenció también coincidencia en la importancia de fortalecer el acompañamiento emocional. Los estudiantes, si bien mostraron menores niveles de confianza en los adultos de la institución (69,17%), los docentes, directivos y psicólogos evidencian la conveniencia de fortalecer las estrategias de ayuda socioemocional y mejorar los mecanismos de respuesta a las necesidades emocionales del alumnado. Las evidencias cuantitativas asociadas a situaciones de discriminación (27,07%) y violencia escolar (36,84%), en la misma línea de las preocupaciones mostradas por los entrevistados, evidenciaron que existen conflictos interpersonales, exclusión social y conflictos de convivencia que deben ser objeto de una respuesta institucional continuada.

Zonas de complementariedad

Los resultados cualitativos aportaron elementos explicativos que no era posible identificar solamente a partir de las encuestas. En efecto, mientras que, por un lado, los datos cuantitativos permitieron establecer la magnitud de determinados fenómenos, la realización de entrevistas facilitó entender las causas y las condiciones relacionadas con los resultados.

Un claro ejemplo de esto fue que la baja valoración obtenida en la dimensión de confianza hacia los adultos fue complementada por los relatos de los/as participantes en cuanto a la escasa formación de los/as docentes en educación emocional y la escasa disponibilidad de espacios sistemáticos para la escucha activa y el acompañamiento emocional.

Del mismo modo, los porcentajes relativos a experiencias de discriminación y violencia escolar adquirieron una mayor profunda interpretación en el momento de las entrevistas, donde se

detectó que algunos de estas circunstancias pueden darse de forma sutil, lo que puede dificultar la detección en el tiempo de los adultos responsables.

En este sentido, la información cualitativa además de confirmar los resultados cuantitativos permitió conocer los factores institucionales y relacionales que determinan el bienestar emocional de los estudiantes.

Zona de divergencia

Los resultados de la integración de textos permitieron también identificar algunas discrepancias en las valoraciones de las diferentes voces educativas.

Si bien los docentes y las y los directivos describieron un clima escolar mayormente positivo y sostuvieron que los mecanismos de convivencia institucionales operan adecuadamente, en contrapartida, una porción significativa del alumnado describió experiencias con relación a la discriminación, a la violencia escolar o al temor de equivocarse sin ser juzgadas o juzgados.

Esta disparidad de percepción indica que ciertos problemas pueden no ser del todo oscuros para los adultos o incluso estar siendo interpretados con un menor grado de gravedad que por los mismos estudiantes. En consecuencia, las conclusiones apuntan a que es necesario trabajar sobre los mecanismos institucionales para la escucha, el control y la detención temprana de factores de riesgo socioemocional.

La integración de los resultados muestra que el bienestar institucional escolar en la institución es favorable de modo generalizado, pero aún existen situaciones de vulnerabilidad que afectan a algunos grupos del alumnado, justificando así la puesta en marcha de un programa de acompañamiento emocional que sea capaz de fortalecer la inclusión, la confianza institucional y la convivencia escolar positiva.

Meta-inferencias

Integrar los resultados obtenidos tanto de forma cuantitativa como cualitativa, implicó abrir líneas de meta-inferencias que van más allá de los resultados aportados por cada uno de los distintos métodos por separado. Estas conclusiones integradas permiten una mejor comprensión respecto del bienestar emocional y escolar de lo que pueda hacer el análisis unipersonal de los dos métodos de investigación.

Los resultados cuantitativos indicaron niveles elevados de seguridad (78,2%), sentido de pertenencia (73,68%) y relaciones de amistad positivas (73,68%). Por otra parte, las entrevistas

ofrecieron evidencia de que docentes, directivos y profesionales del DECE reconocen un clima institucional como mayoritariamente positivo.

No obstante, la existencia de respuestas negativas relacionadas con violencia escolar (36,84%), temor a errar sin ser criticado (32,33%) o discriminación (27,07%), apunta a que el bienestar escolar no se presenta homogéneamente en todos los alumnos. Por lo tanto, a pesar de que en la institución existen buenas condiciones de convivencia, hay grupos concretos que experimentan situaciones vulnerables desde el punto de vista socioemocional que deben focalizarse.

La dimensión de confianza en los adultos fue la que mejor valoró menos de entre todos los indicadores positivos analizados (69,17%), mientras que las entrevistas complementarias manifestaron la necesidad de profundizar en la formación docente en educación emocional y mejorar los procesos de acompañamiento en los niveles educativos.

La integración de ambas conclusiones nos lleva a inferir que la calidad de las relaciones que mantienen los estudiantes con las personas adultas significativas se establece como un elemento determinante de la calidad del bienestar emocional. Por lo tanto, cualquier interviniente institucional que busque fortalecer el bienestar escolar debe priorizar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los/as docentes y de las personas que ejercen funciones de apoyo.

Los datos obtenidos de manera cuantitativa facilitaron evidenciar la existencia de experiencias asociadas a la discriminación, la violencia y el miedo al juicio social, no obstante, en las entrevistas éstas fueron mencionadas como situaciones concretas dentro de un contexto general de convivencia positiva.

Esta discrepancia de la percepción que se infiere plantea que algunos determinados problemas pueden estar siendo infravalorados o ser invisibilizados parcialmente desde la mirada adulta; por lo que resulta que necesariamente se fortalezcan los mecanismos institucionales de escucha estudiantil y de seguimiento permanente de la convivencia escolar.

Las entrevistas revelaron que las intervenciones institucionales suelen tener su activación una vez son detectadas las dificultades emocionales, conductuales o académicas. A su vez, los resultados cuantitativos determinan la existencia de estudiantes con indicadores de riesgo relacionados con la exclusión, la violencia o la baja confianza institucional.

La posibilidad de integrar ambos tipos de evidencias habilita la inferencia de que la atención emocional del modelo actual empezaría a ser necesaria para evolucionar hacia el desarrollo de estrategias sistemáticas y preventivas que permitan la detección inicial de los factores de riesgo antes que la aparición de estos pueda afectar significativamente el bienestar y desarrollo integral del alumnado.

El principal meta-inferencia que deriva de esta investigación es que la institución educativa se encuentra en una situación favorable en términos de la promoción del bienestar emocional, pero los resultados integrados ponen de manifiesto, no obstante, la existencia de problemáticas concretas que tienen que ver con la confianza institucional, la prevención de la violencia escolar, la lucha contra las prácticas discriminatorias y el acompañamiento socioemocional. De ahí que la propuesta de un programa de acompañamiento emocional no surja sólo por la existencia de problemáticas concretas, sino que también da cuenta de la necesidad de construir una cultura escolar preventiva, inclusiva y centrada en el desarrollo del alumnado.

Conclusiones

Los hallazgos indican que existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el bienestar de los estudiantes de la muestra. En concreto, dimensiones como la conciencia emocional, la regulación emocional, o las habilidades de comunicación se relacionaron con mayores niveles de adaptación al medio escolar y satisfacción personal y a tener buenas relaciones interpersonales. Todos esos resultados apoyan las teorías de Goleman (2013), Bisquerra (2020) y otros autores que defienden que el desarrollo de habilidades emocionales es un factor de protección de algunas dimensiones del bienestar integral de la adolescencia.

El trabajo de investigación dejó constancia de la existencia de diferencias en el desarrollo de determinadas competencias emocionales de los estudiantes que participaron en dicho estudio, lo que evidencia que la inteligencia emocional no se desarrolla de manera uniforme en el interior de la población escolar, aunque la mayoría presentaba niveles adecuados en diversos parámetros evaluados. También hubo algunas dimensiones de la inteligencia emocional que su desarrollo podría mejorarse; en especial, las que están relacionadas con la regulación emocional y con el manejo de diferentes situaciones de estrés académico y social. Los resultados alcanzados permiten justificar la idea de incluir estrategias educativas permanentes, siempre relacionadas con el desarrollo socioemocional.

Los datos recabados a través de las entrevistas efectuadas a los estudiantes y estudiantes, docentes, establecidos representantes legales y respectivas personas directivas, confirmaron que el bienestar estudiantil es una responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad educativa. Los relatos analizados muestran que las relaciones familiares, el acompañamiento docente, el clima institucional y las experiencias vividas por ellos y ellas impactan en el desarrollo emocional de los y las adolescentes. Este hallazgo se encuentra en línea con los enfoques ecológicos del desarrollo humano al reconocer el papel otorgado al proceso de interacción que desarrollan los distintos contextos de socialización como protagonistas del bienestar psicológico y educativo.

El estudio ofrece evidencias empíricas para el uso de la herramienta MESACTS como evaluación de las competencias emocionales de la población adolescente en el contexto educativo ecuatoriano. El uso de esta herramienta permite identificar fortalezas y necesidades concretas de la educación emocional, así como generar información que permita el desarrollo de una determinada toma de decisiones en el presente contexto institucional y para el modelo del diseño de programas de prevención. En este sentido, el estudio es una forma de aportar al conocimiento científico sobre inteligencia emocional en el ámbito nacional en el cual hay, aun, muy poquitas investigaciones que utilicen este instrumento de evaluación.

La implementación metódica de programas educativos enfocados en la educación emocional dentro de las escuelas, según los datos, es una táctica efectiva para promover el desarrollo integral de los adolescentes, el bienestar emocional del alumnado y la convivencia escolar. Por ende, la educación emocional tiene que ser vista como un elemento que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo y no solamente como una intervención acotada al entorno escolar, debido a su impacto en el rendimiento académico, la salud mental y el desarrollo de competencias para la vida.

Como toda investigación científica se caracteriza por tener ciertas limitaciones que hay que tener presente al momento de interpretar los resultados.

La investigación se desarrolló en una única institución educativa de carácter privado de la ciudad de Ambato, por lo que no serían generalizables los resultados a otros contextos educativos, especialmente a los que pertenecen a las estructuras públicas del país o se sitúan en otros contextos de otras regiones del país.

La participación de los alumnos estuvo condicionada por la autorización previa de sus representantes legales mediante consentimiento informado. La negativa por parte de algunos padres o representantes para aceptar dicha autorización, hizo que el número de los que inicialmente debieron participar, fuera reducido, limitándose el tamaño de la muestra.

El estudio empleó, además, un diseño metodológico de carácter transversal que sí nos permitía describir la relación de las variables a una concreta unidad de tiempo, pero no determinaba relaciones de causalidad ni poder estudiar el cambio de las competencias emocionales en el tiempo.

Otra limitación corresponde a la situación del uso del instrumento MESACTS en población adolescente ecuatoriana; si bien el instrumento se mostró como útil para los fines de la investigación, parece posible seguir estudiando su validación en diferentes contextos culturales y educativos de Ecuador.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

Este capítulo presenta la propuesta de transformación derivada de los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado. Se expone su fundamentación, la descripción y estructura de la propuesta, el objetivo general y específicos que persigue, las actividades, fases y etapas de implementación, los recursos necesarios para su aplicación, los resultados o productos esperados y, finalmente, la valoración y validación de la propuesta mediante juicio de expertos.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.

La propuesta de transformación consistirá en el diseño de un Programa de Acompañamiento Emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales en alumnado de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato, Ecuador. Su fundamentación responderá al objetivo general de la investigación, a los referentes teóricos que

se describen en el marco teórico y a las necesidades que se obtuvieron mediante las encuestas aplicadas al estudiantado y las entrevistas a profesorado, psicólogos y directivos.

Los resultados mostraban que, pese a la sensación de pertenencia, seguridad y relaciones sociales generalmente positivas, subsisten necesidades vinculadas al miedo a cometer errores, la violencia en el entorno escolar, la falta de confianza en los adultos y la escasez de espacios durante todo el curso para el apoyo emocional. Por lo tanto, la propuesta no sólo atiende situaciones problemáticas cuando se producen, sino que también plantea una intervención preventiva, formativa, continua y tratada con las actividades escolares.

El programa asienta sus bases en la idea de que las competencias emocionales son susceptibles de ser enseñadas, desarrolladas y evaluadas a través de unidades didácticas organizadas, de ahí que interrelacione el conocimiento sobre las emociones con la utilización del mismo en situaciones específicas de la realidad escolar. Las actividades se planifican tal y como son determinantes las características evolutivas del alumnado, las demandas de la institución y los momentos del calendario escolar.

Base psicológica y del desarrollo

La fundamentación se apoya en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, sobre todo en la etapa de las operaciones concretas. Alrededor de los 7-11 años, los alumnos aprenden más fácilmente cuando trabajan con experiencias observables, situaciones cercanas, actividades de práctica, juegos, resolución de problemas y ejemplos relacionados con su vida cotidiana. En esta fase, el razonamiento empieza a ser lógico (de forma gradual) pero necesita aún de referentes concretos para comprender situaciones complejas.

Desde esta base, el programa reemplaza una enseñanza emocional únicamente expositiva por experiencias prácticas que permiten al estudiante reconocer, expresar, representar y regular sus emociones. Las actividades planteadas no plantean la emoción como un concepto abstracto, sino que pretenden ofrecer una experiencia analizable desde sucesos de la escuela, relaciones personales, ejercicios artísticos, dramatizaciones, dilemas, proyectos y dinámicas de reflexión.

Se incorpora de nuevo la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson. El recorrido de la investigación indica que, en la franja de edades estudiadas, es predominante la etapa de la laboriosidad frente a la inferioridad, en la que los niños intentan demostrar que son capaces, ser reconocidos y desarrollar seguridad en sí mismos. Sin embargo, si las críticas son excesivas, se

rechaza al niño o se le compara constantemente con otros pueden ir construyendo sentimientos de inferioridad y miedo a la equivocación.

Por esta razón el programa plantea actividades que reconozcan el esfuerzo, fomenten la participación, permitan aprender de los errores y refuercen la percepción de capacidad personal, lo que no es más que una respuesta directa para el resultado asociado al miedo que algunos estudiantes tienen a equivocarse y ser juzgados.

Fundamento de la inteligencia emocional

La propuesta se fundamenta en el modelo de inteligencia emocional de Daniel Goleman, especialmente en las dimensiones de:

Autoconciencia.

Autogestión.

Conciencia social.

Manejo de las relaciones.

Estas dimensiones guían la elección de las competencias, los contenidos de las actividades y los criterios de evaluación del programa. De este modo, el alumno ha de avanzar desde la identificación de sus emociones a regular sus reacciones, a comprender las ajenas y a construir relaciones interpersonales sanas.

El modelo de Goleman se complementa precisamente con las aportaciones de Mayer y Salovey sobre la percepción, la comprensión, la facilitación y la regulación emocional. La propuesta une estos procesos en una secuencia formativa tal que; primero se reconocerá la emoción, después se comprenderá su causa, sus efectos y, posteriormente, se analizará cómo se sitúa el pensamiento de las personas y, finalmente, se seleccionará una respuesta.

La representación teórica incluida en la propuesta reproduce precisamente a los modelos de Goleman, Mayer y Salovey, Erikson, y pilares de una educación que Jacques Delors plantea.

Origen de las competencias emocionales

El programa se basa, a la vez, en el modelo de las competencias emocionales diseñado por Rafael Bisquerra; este incluye la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las capacidades para vivir bien y tener bienestar.

Con este modelo se puede otorgar un sentido más concreto al constructo general de la inteligencia emocional, realizando una transformación a capacidades constatable de forma visible y evaluable. De esta forma, cada una de las actividades que desarrollamos en el propio programa

quedaría fijado a una competencia, así como un conjunto de indicadores de logro que nos permiten determinar los niveles de progreso del alumnado.

La conciencia emocional es la capacidad para reconocer y nombrar nuestros propios sentimientos y los de otras personas. La regulación emocional se refiere a la capacidad de manejar el miedo, la tristeza, la ira o la frustración. La autonomía emocional está vinculada con la capacidad de decidir, la responsabilidad y la autoestima. Los elementos de la competencia social incluyen la comunicación, el respeto, la cooperación y la empatía. Por último, las habilidades para la vida permiten hacer frente a una determinada problemática, resolver conflictos y desarrollar bienestar a nivel personal y grupal.

La evaluación de la propuesta se realiza desde las competencias emocionales de Bisquerra y el modelo de Goleman de la inteligencia emocional.

Se contempla una evaluación inicial, una evaluación de seguimiento y una evaluación final del alumnado a partir de la implementación.

Fundamento pedagógico

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta asume al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje emocional. El docente deja de ser únicamente transmisor de conocimientos y se convierte en facilitador, observador y acompañante del proceso.

La propuesta retoma los cuatro pilares de la educación:

Aprender a conocer, mediante el reconocimiento de las emociones, sus causas y consecuencias.

Aprender a hacer, mediante la aplicación de estrategias de regulación, comunicación y resolución de conflictos.

Aprender a ser, mediante el desarrollo de la identidad, la autoestima, la autonomía y la responsabilidad.

Aprender a vivir juntos, mediante la empatía, la cooperación, la inclusión y el respeto a las diferencias.

Los pilares provocan que el programa no elimine la educación emocional que acompaña a identificar las emociones, sino que empecemos a quitar la educación emocional en la relación, en la toma de decisiones, en la resolución de conflictos y en la participación en la comunidad escolar, sólo buscando que la alumna aplique lo que ha aprendido.

Las actividades se organizan a partir de fechas, experiencias y etapas del año escolar, con lo que se facilita que su articulación con la dinámica de la institución y la evaluación del avance se realice a partir de rúbricas centradas en identificar los cambios en la evolución de las habilidades psicológicas y emocionales.

Sustento socioconstructivista

Esta propuesta está en consonancia con el enfoque socioconstructivista, ya que las competencias emocionales se generan a través de la interacción con otras personas. Desde esta perspectiva, el estudiante construye significados sobre sus emociones en interacción con otros, a partir del diálogo y el aprendizaje de la convivencia con los demás, de la observación de modelos y del trabajo en la participación dentro del conjunto de actividades colaborativas.

De esta forma, las dinámicas grupales, las dramatizaciones, los proyectos, los espacios de escucha, las actividades de resolución de conflictos, etc. permiten que el aprendizaje emocional tenga lugar en situaciones sociales reales o simuladas. El docente orienta y apoya el proceso de aprendizaje gradual hasta que el estudiante es capaz de identificar y poner en práctica estrategias de forma autónoma.

Desde esta valoración, se altera la visión individualista del bienestar emocional. Dicha propuesta entiende que el bienestar no únicamente depende de las capacidades internas del estudiante sino también de las relaciones, de la calidad de las prácticas docentes, del clima escolar y de las oportunidades de participación existentes en la institución.

Fundamento conductual

Desde el punto de vista conductual, el programa acepta que determinadas respuestas emocionales y comportamientos pueden haberse fijado mediante experiencias repetidas procesos de aprendizaje, pero también puede fijarse mediante nuevas experiencias, modelamiento, práctica, reflexión, reforzamiento de conductas positivas.

Cada actividad constituye un estímulo pedagógico que da la posibilidad de experimentar formas más conscientes en la reacción ante situaciones conflictivas, frustrantes o emocionalmente vividas en el momento del ensayo. La intención no es anular aquello que se dicta negativo, sino más bien convertir actos automáticos en actos reflexivos y socialmente aceptados.

Las actividades del programa se entienden como estímulos dirigidos a favorecer el bienestar y la inteligencia emocional del alumnado.

Marco preventivo e institucional

El programa tiene un enfoque preventivo porque busca fortalecer las habilidades emocionales para evitar el surgimiento de problemas graves de convivencia, violencia, aislamiento, desregulación y otros.

La propuesta facilita la modificación del enfoque eminentemente reactivo (rescatar el caso cuando ya ha aparecido), para plantear una ruta institucional continua que va dirigida a todos los estudiantes del tramo de edad que se ha indicado: ruta que implica una continua adaptación a las circunstancias partiendo del diagnóstico, la planificación, la implementación, el seguimiento y la evaluación.

Los principales actores son los estudiantes, los docentes, los psicólogos y los directivos, y las familias actúan como agentes secundarios que refuerzan las prácticas que se hacen en el programa fuera de la escuela. Este documento también hace hincapié en que la participación familiar es esencial para mantener espacios seguros y dar continuidad al aprendizaje emocional.

Vínculo entre diagnóstico y propuesta

La fundamentación no se justifica sólo en teorías generales, sino que está directamente relacionada con los resultados del diagnóstico institucional. Las necesidades planteadas determinan las competencias y actividades que deben incluirse en la propuesta:

Tabla 20

Relación entre diagnóstico y propuesta

Necesidad identificada	**Respuesta de la propuesta**
Temor a equivocarse y ser juzgado	Actividades sobre autoestima, aceptación del error y mentalidad de crecimiento
Dificultades para expresar emociones	Estrategias de identificación, comunicación y expresión emocional
Situaciones de discriminación	Actividades de empatía, inclusión, tolerancia y respeto
Conflictos y violencia entre pares	Resolución pacífica de conflictos, escucha activa y mediación
Confianza limitada en los adultos	Espacios sistemáticos de escucha y acompañamiento
Ausencia de continuidad institucional	Cronograma anual, responsables, seguimiento y evaluación
Necesidad de formación práctica	Actividades concretas adaptadas a estudiantes de 7 a 11 años

Tal validación nos asegura que la propuesta responda al problema científico y que no se limite a una manera aislada de cumplir actividades. Así se puede entender el programa como una respuesta sistematizada a las necesidades observadas mediante el enfoque mixto.

Contribución teórica del estudio

La principal contribución teórica articula distintos fundamentos psicológicos, pedagógicos, emocionales en una ruta de acompañamiento según el contexto escolar ecuatoriano y el grupo de edad de 7 a 11 años.

La propuesta no sustituye totalmente los modelos de Piaget, Erikson, Goleman, Mayer y Salovey, Bisquerra o Delors. Los integra, contextualiza y reorganiza para responder al objeto de estudio. Esta integración genera una nueva relación entre:

desarrollo cognitivo + experiencia emocional + acompañamiento docente + práctica situada + evaluación continua = fortalecimiento de competencias emocionales y bienestar escolar.

El aporte de la investigadora se concreta en cinco aspectos:

Transformación de la educación emocional en una ruta institucional.

Las teorías dejan de presentarse como contenidos separados y se convierten en fases, actividades, responsables e indicadores de evaluación.

Articulación de razón y emoción.

El programa supera la separación tradicional entre aprendizaje académico y bienestar emocional, al considerar que las emociones influyen en la participación, las relaciones, la toma de decisiones y el aprendizaje.

Contextualización evolutiva.

Las competencias emocionales se trabajan mediante situaciones concretas, acordes con el desarrollo cognitivo de los estudiantes de 7 a 11 años.

Paso de la atención reactiva a la prevención sistemática.

El acompañamiento emocional deja de depender exclusivamente de la aparición de problemas y se incorpora como práctica continua para toda la población estudiantil.

Relación entre diagnóstico, intervención y evaluación.

Los resultados del estudio determinan las competencias que deben fortalecerse, las actividades responden a esas necesidades y las rúbricas permiten comprobar los avances.

La propuesta se estructura en fases relacionadas con la identificación de actividades, la elaboración del cronograma y el diseño detallado de las acciones según las temáticas mensuales.

Los resultados de la investigación, tales como: la información recolectada mediante encuestas a estudiantes de siete a once años y entrevistas a directivos, psicólogos, y docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato Ecuador han ayudado a verificar la hipótesis: El

diseño de un programa de acompañamiento emocional basado en el diagnóstico de competencias emocionales permitirá estructurar estrategias pertinentes para fortalecer el bienestar estudiantil.

Se busca favorecer un ambiente sano y propicio para el desarrollo integral y académico de los estudiantes.

Los docentes son un pilar fundamental en la regulación emocional de los estudiantes porque comparten en promedio 6 a 7 horas en horario académico y al menos 1 a 2 horas de clase al día. Los maestros están llamados a ofrecer apoyo continuo y estrategias para ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades emocionales. En esta tesis doctoral, los docentes podrán encontrar directrices claras para seguir un proceso que guíe sus clases hacia un ambiente positivo en el que los estudiantes cultiven su autoestima, aprendan a conocerse a ellos mismos para poder relacionarse con su entorno.

Los docentes entrevistados han mencionado que carecen de la formación personal y profesional para guiar a sus estudiantes de manera adecuada con el propósito de desarrollar las competencias emocionales que guían la inteligencia emocional del estudiante. Lo cual expone que se debe crear un C guiado paso a paso para que todo docente pueda ser capacitado y a futuro capaz de guiar las actividades de la propuesta de transformación.

El propósito de este tema es diseñar un programa de formación de educación emocional en donde se trabaje habilidades y competencias emocionales como: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones interpersonales positivas, apoyar a los compañeros, liderar actividades, influir positivamente, ser empáticos, sentir pertenencia y emoción por su lugar de estudio. De manera que se pueda crear líderes propositivos para la sociedad que sepan cómo actuar frente a diversas situaciones que se presentan día a día en la vida.

Según Daniel Goleman, un líder debe tener al menos de seis a diez competencias emocionales de las que plantea en su libro *Las 12 competencias de la inteligencia emocional: Building Blocks.* ¨Si un líder tiene fortalezas en entre seis y diez de estas competencias del liderazgo con inteligencia emocional y social, él o ella puede generar una atmósfera muy positiva¨ (Goleman, 2025, p. 18).

Modelo de la Inteligencia Emocional y social

Las 12 competencias de la inteligencia emocional

Ilustración 4

Las 12 competencias de la inteligencia emocional



Elaborado por: Sophia Valle partiendo de Goleman (2025).

El plan de acompañamiento emocional estará vinculado a lo que exponen Valenzuela et al (2021), ¨…la escuela como segundo gran agente socializador después de la familia, se presenta como un gran escenario para la formación, construcción y transformación de ella. Para llevar adelante esta tarea, la escuela requiere de educadores/as capacitados¨. Según Vallés, A. y Vallés, C. (2003), la palabra emoción viene del latín y significa: moveré o mover hacía. Se vinculará la emoción con la acción. Partiendo de estos autores, las emociones son la respuesta que el cuerpo humano presenta respecto a los estímulos externos que día a día se presentan en las interacciones sociales e individuales en conexión con nuestros estímulos cerebrales y pensamientos. ¨La inteligencia emocional es el desarrollo entender la relación entre la razón y la emoción¨ (Ciarrochi, J., Forgas, J., Mayer J., 2006 p. 15). Se debe usar en todo momento como parte intrínseca de cada ser humano para mejorar la comunicación y empatía propia y con semejantes. Los seres humanos interiorizamos y exteriorizamos emociones en base a situaciones que suceden en el día a día en las interacciones sociales.

Según Bisquerra (2012, p.51), la emoción es “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”. Por consiguiente, es urgente crear un plan de acompañamiento emocional para guiar a los estudiantes de 7 a 11 años para distinguir, analizar, y canalizar sus emociones y post a esto sus reacciones.

Ilustración 5

Actividades mensuales propuestas


ACTIVIDADES MENSUALES
1
AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA
1.Journaling
2.Escudo de fortalezas
3.La silla del amigo especial
4.¿Quién soy yo?
SEPTIEMBRE
2
INTERACCIONES SOCIALES Y COMUNICACIÓN ASERTIVA
1.Campaña electoral.
2.Darle voz a mi marca favorita.
3.Crear un evento para los más chiquitos de la institución.
4.Dar una mala noticia.
OCTUBRE
3
DUELO Y RESILIENCIA
1.El árbol de los recuerdos.
2.La caja del tesoro emocional.
3.Cartas al cielo.
4.Semillas de esperanza.
NOVIEMBRE
4
GRATITUD Y EMPATÍA
1.Risas de valentía.
2.Frasco de la gratitud.
3.Búsqueda de gratitud.
4.Otras vidas.
5.Video de gratitud invisible.
DICIEMBRE
5
EXPRESIÓN DE EMOCIONES
1.Dado de emociones.
2.Árbol de emociones.
3.Carrera de las emociones.
4.Mi clima interior.
ENERO
6
VIRTUDES, DEFECTOS, Y TOLERANCIA
1.Me veo, me ven.
2.Robots.
3.Mi luz y mi sombra.
4.Gafas que toleran.
FEBRERO
7
VALORES
1.Construyendo un puente.
2.Vinculación con la comunidad.
MARZO
8
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
1.Vecinos en conflicto.
2.La naranja y la escucha activa.
3.Mi entorno.
4.Conflictos en clase.
ABRIL
9
NEGOCIACIÓN Y LIDERAZGO
1.Re-branding local.
MAYO
10
TOMA DE DECISIONES
1.Alcalde por un día.
JUNIO

Los niños aprenden de distintas formas y se busca que adquieran habilidades varias para la vida, más allá del contenido del aula de clase. Según las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, publicado en el Trabajo de Fin de Grado TFG de María Francisca Castilla (2014) en la Universidad de Valladolid, las personas aprenden de distinta manera dependiendo de su edad. El aprendizaje de cero a dos años es principalmente basado en el lenguaje y las interacciones con el entorno y los individuos que los rodean. Los niños de dos a seis años aprenden mediante juegos de roles. Los niños de siete a doce años aprenden de manera lógica, por lo que necesitan que se les presente situaciones concretas. El aprendizaje de doce en adelante se aprende de manera abstracta y las personas empiezan a sobre pensar las situaciones de su vida cotidiana.

La teoría va conectada con los objetivos, las actividades, y a su vez con la evaluación.

La teoría presentada previamente argumenta la propuesta de diseñar un Programa de acompañamiento emocional. Esta propuesta va de la mano del objetivo: Diseñar un Programa de acompañamiento emocional dirigido a estudiantes de 7 a 11 años de la escuela privada Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato-Ecuador Distrito 18D01 Zona 3 para el mejoramiento de las competencias emocionales de los estudiantes. Esto se logrará mediante la aplicación de actividades que se han creado basado en fechas y etapas escolares que viven los estudiantes en el año lectivo. A su vez los docentes evaluarán periódicamente el avance de los estudiantes mediante rúbricas que permitan evidenciar el mejoramiento de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes.

4.2. Descripción de la propuesta de transformación.

Cada actividad planteada servirá como estímulo para impulsar el bienestar estudiantil y la inteligencia emocional de los estudiantes mediante actividades que desarrollen las competencias emocionales de los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato Ecuador. Tanto estudiantes como docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo serán beneficiados por este plan de acompañamiento emocional porque al ser evaluados se ha llegado a identificar que se requiere trabajar las competencias emocionales y apoyar el desarrollo de la inteligencia emocional.

Se busca favorecer un ambiente sano y propicio para el desarrollo integral y académico de los estudiantes. Como resultado, se propone desarrollar un plan de acompañamiento emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales dirigido a

estudiantes de 7 a 11 años en la escuela privada Unidad Educativa Nuevo Mundo Ambato-Ecuador para el año 2025.

¨Cuando los líderes muestran más los comportamientos que hemos denominado *competencias de la inteligencia emocional y social*, son más eficaces, generan más participación y también estimulan la ciudadanía organizacional¨ (Goleman, 2025, p. 22). Los docentes deben ser capaces de desarrollar su inteligencia emocional más allá de la inteligencia del coeficiente intelectual IQ, y a su vez guiar a los estudiantes para llevar una vida equilibrada entre coeficiente intelectual IQ e inteligencia emocional de modo que se guíe las actividades para fomentar el bienestar estudiantil. Según Jacques Delors (p.35), los cuatro pilares de la educación son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Aprender a conocer se refiere a la cultura general y la globalización. Aprender a hacer se basa en las experiencias de vida, estudios, y de trabajo. Aprender a vivir juntos se refiere a saber cómo relacionarse efectiva y positivamente con otras personas respetando su individualidad. Aprender a hacer se refiere a conocerse a uno mismo en cuanto a la autonomía y la responsabilidad que cada individuo tiene. En consecuencia, los 4 pilares de la educación expuestos por Delors (p.34), argumentan la propuesta de transformación que se plantea en esta tesis doctoral. La capacidad de ser tiene puntos en común con ciertas habilidades de la inteligencia emocional que Daniel Goleman menciona, tales como: autodisciplina emocional, autoconocimiento, control de las emociones, enfoque hacia el éxito y mentalidad optimista. Por otro lado, la competencia emocional de Goleman está relacionada con el saber hacer: Ser mentor o entrenador, conciencia organizacional, liderazgo inspirador, trabajo en equipo, manejo de conflictos y empatía. Varios autores han tocado el tema previamente, sin embargo, no se ha indagado en este tema en Ecuador a tal punto de diseñar un Plan de acompañamiento emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales. En este caso, se ha decidido trabajar en línea directa con la teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson de 6 a 12 años, entonces se ha focalizado la investigación en estudiantes de 7 a 11 años que están dentro del rango de edad contemplada.

4.3. Objetivos de la propuesta.

4.3.1. Objetivo General de la Propuesta

Diseñar un programa de acompañamiento emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo

Mundo, Ambato-Ecuador, Distrito 18D01, Zona 3, durante el año lectivo 2026-2027, mediante actividades pedagógicas que favorezcan el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.

4.3.2. Objetivos Específicos de la Propuesta

1. Capacitar a los docentes y al personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) en los fundamentos, estrategias e instrumentos necesarios para la ejecución y seguimiento del programa.

2. Desarrollar actividades individuales y colaborativas, adaptadas a las características evolutivas de los estudiantes de 7 a 11 años, que fortalezcan el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones.

3. Aplicar un cronograma de intervención articulado con el calendario escolar Sierra-Amazonía, integrando acciones diarias, semanales y mensuales dentro del aula y en espacios de convivencia institucional.

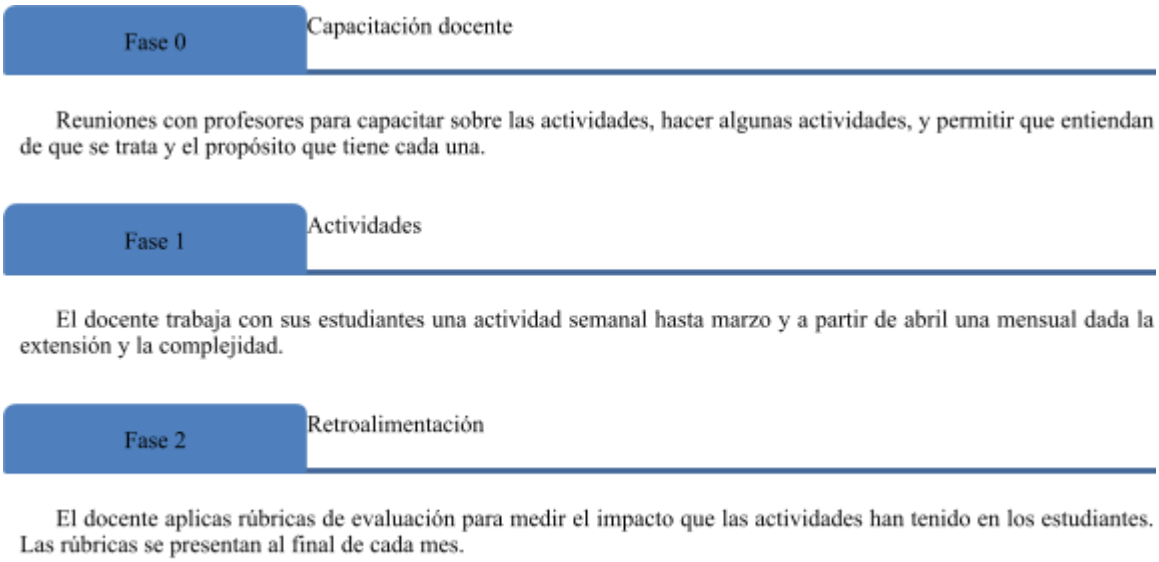
4. Promover la participación de docentes, estudiantes, familias y personal del DECE para consolidar una cultura escolar basada en el respeto, la empatía, la inclusión y el acompañamiento emocional.

5. Evaluar periódicamente los avances del estudiantado mediante rúbricas, registros de observación, autoevaluación, coevaluación y la escala MESACTS, con el fin de retroalimentar y mejorar la propuesta.

4.4. Actividades, fases y/o etapas.

Ilustración 6

Representación gráfica de la propuesta



Fase 0

Capacitación docente

Se realizará talleres introductorios para los docentes. Los talleres se dividirán en 4 sesiones de 2 horas cada uno basadas en las 12 competencias emocionales de Goleman (2025) y en el modelo de Bisquerra (2012), con el fin de garantizar coherencia y sostenibilidad del proceso. Se proporcionará material didáctico y guías breves de aula. Posteriormente, se programará reuniones mensuales de retroalimentación y registro de avances.

Sesión 1: Crear una mesa de diálogo en donde los docentes puedan compartir historias que afectan a estudiantes que no poseen un buen bienestar estudiantil. Posteriormente, crear conciencia de la importancia del programa de acompañamiento emocional en la institución educativa. Se hará conexiones a de la práctica y la teoría de autores como Goleman (2025) y Bisquerra (2012).

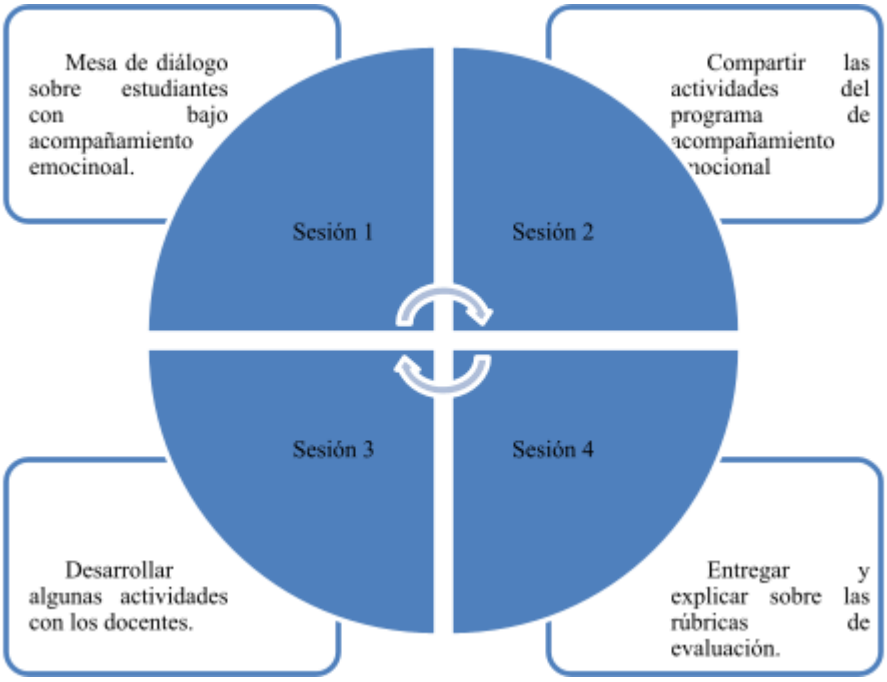
Sesión 2: Se compartirán las actividades que se han planeado y se explicará una a una su importancia e implementación.

Sesión 3: Se trabajarán algunas actividades con los docentes para que vivan la experiencia y trabajen en su bienestar emocional de manera que lo puedan transmitir a los estudiantes.

Sesión 4: Se entregarán las rúbricas de evaluación y se dará una breve explicación para que puedan aplicarlas a sus estudiantes y llevar un control periódico y continuo de los avances en cuanto al bienestar estudiantil.

Ilustración 7

Fase 0 del programa de acompañamiento emocional



Fase 1

El Plan de acompañamiento emocional propone ciertas actividades que desarrollen las habilidades blandas y sociales de los estudiantes de siete a once años que se ha descrito previamente.

Se propone una serie de actividades de autoconocimiento, reconocimiento, e integración; que por un lado se trabaja día a día entre estudiantes y docentes de cada asignatura, y por otro lado se trabaja con el docente tutor a cargo del grupo.

El Plan de acompañamiento emocional incluye situaciones concretas de vida que permitan a los estudiantes analizar y actuar de manera que sepan cómo reaccionar en la vida real. Se desarrollará la inteligencia emocional, más allá del coeficiente intelectual por medio del desarrollo de competencias emocionales en áreas como: autoconocimiento, duelo, interacciones sociales, resolución de conflictos, negociación, liderazgo, toma de decisiones, manejo de grupos,

empatía, reconocimiento y expresión de emociones, auto regulación, técnicas de relajación, trabajo en equipo, comunicación asertiva, reconocer virtudes y defectos, autoaceptación, la tolerancia de comportamientos no afines, valores, expresión de emociones a través del arte, FODA personal, ayuda social, manejo del tiempo, presión social, entre otras.

Fase 2

Se propone un cronograma de actividades en base al período escolar Sierra-Amazonía de Ecuador que empieza en septiembre y termina en junio. Las actividades estarán estrechamente ligadas a reconocer y trabajar las competencias emocionales de los estudiantes y su inteligencia emocional. Lo propuesto se logrará a través de actividades que refuercen el trabajo en equipo y que a su vez los conecten con su yo interior.

Semanalmente se trabajará con las siguientes actividades: Ayuda social, expresión de emocionales a través del arte, FODA personal. Estas actividades permitirán que los alumnos se vinculen y desarrollen su autoconciencia y su conciencia social, ya que tendrán la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias que viven en cada actividad de su vida. Asimismo, podrán ser solidarios y empáticos con las personas a su alrededor.

Fase 3

Actividades de cada semana independientemente del tema que se aborda en el mes.

Ilustración 8

Actividades mensuales del Programa de acompañamiento emocional


ACTIVIDADES MENSUALES
1
AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA
1.Journaling
2.Escudo de fortalezas
3.La silla del amigo especial
4.¿Quién soy yo?
SEPTIEMBRE
2
INTERACCIONES SOCIALES Y COMUNICACIÓN ASERTIVA
1.Campaña electoral.
2.Darle voz a mi marca favorita.
3.Crear un evento para los más chiquitos de la institución.
4.Dar una mala noticia.
OCTUBRE
3
DUELO Y RESILIENCIA
1.El árbol de los recuerdos.
2.La caja del tesoro emocional.
3.Cartas al cielo.
4.Semillas de esperanza.
NOVIEMBRE
4
GRATITUD Y EMPATÍA
1.Risas de valentía.
2.Frasco de la gratitud.
3.Búsqueda de gratitud.
4.Otras vidas.
5.Video de gratitud invisible.
DICIEMBRE
5
EXPRESIÓN DE EMOCIONES
1.Dado de emociones.
2.Árbol de emociones.
3.Carrera de las emociones.
4.Mi clima interior.
ENERO
6
VIRTUDES, DEFECTOS, Y TOLERANCIA
1.Me veo, me ven.
2.Robots.
3.Mi luz y mi sombra.
4.Gafas que toleran.
FEBRERO
7
VALORES
1.Construyendo un puente.
2.Vinculación con la comunidad.
MARZO
8
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
1.Vecinos en conflicto.
2.La naranja y la escucha activa.
3.Mi entorno.
4.Conflictos en clase.
ABRIL
9
NEGOCIACIÓN Y LIDERAZGO
1.Re-branding local.
MAYO
10
TOMA DE DECISIONES
1.Alcalde por un día.
JUNIO

1. **Ayuda social:** Los estudiantes realizarán UNA acción positiva en beneficio de su entorno social, cultural, o natural que tenga un impacto positivo en la sociedad.

Tabla 20

Ayuda social

Propósito	Que los estudiantes realicen una acción positiva durante el fin de semana en beneficio de su er social, cultural o natural, y compartan su experiencia en clase.
Materiales	Hoja o cuaderno. Colores o marcadores.
Pasos	-El docente explica que, durante el fin de semana, cada estudiante buscará una acción positiv pueda hacer para mejorar su entorno (ayudar en casa, cuidar una planta, ayudar a cruzar la recoger basura). -El lunes, en clase, los estudiantes comparten lo que hicieron, cómo se sintieron y qué impacto tuv (10 minutos). -El docente guía la reflexión resaltando la importancia de las acciones positivas para la comun el medio ambiente (5 minutos).
Competencia emocional	Autoconciencia. Empatía. Influencia.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

1. **Expresión de emociones a través del arte:** Los estudiantes elegirán una manera de representar una emoción positiva o negativa que hayan sentido y lo plasmarán en una obra de arte con materiales que ellos decidan. La creatividad juega parte fundamental en su proceso de expresión y sanación.

Tabla 21

Expresión de emociones a través del arte

Propósito	Que los estudiantes identifiquen y expresen emociones positivas o negativas que hayan se utilizando el arte como medio de comunicación y autoconocimiento, fomentando la creatividad regulación emocional.
Materiales	Opcional: Hojas blancas, cartulinas o lienzos pequeños, colores, crayones, marcadores, pir plastilina, revistas para collage, telas, o cualquier recurso creativo que deseen usar.
Desarrollo	-El docente explica que el arte puede ser una herramienta para expresar cómo nos sentimos, emociones positivas (alegría, orgullo, emoción) como negativas (tristeza, enojo, miedo) (5 minu -Cada estudiante piensa en una emoción que haya sentido recientemente y decide cómo represe (5 minutos). -Los estudiantes usan los materiales disponibles para plasmar su emoción en una obra de utilizando colores, formas y técnicas que consideren adecuadas (20 minutos). -Quien desee, comparte su obra con el grupo y explica qué emoción representa y por qué elig forma de expresarla (5 minutos). - El docente refuerza la importancia de reconocer y expresar emociones de manera sana y creat minutos).
Competencia emocional	Autoconciencia Empatía

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2. **FODA personal:** Los estudiantes harán una introspección a sus pensamientos y emociones para identificar sus Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas

Tabla 22

FODA personal

Propósito	Que los niños identifiquen sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas al manej emociones.
Materiales	Hoja con cuatro cuadros, colores, ejemplos en el pizarrón.
Pasos	-Explicar qué significan Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas con eje sencillos (5 minutos). -Cada estudiante completa su hoja escribiendo o dibujando una idea en cada cuadro (10 mir -Cada estudiante comparar y contrastar el FODA actual con el de la semana anterior y evid cómo el estudiante ha cambiado en cuanto a sus retos personales y sociales (5 minutos). -Uno o dos estudiantes comparten voluntariamente una fortaleza y oportunidad y refle como grupo (5 minutos). -Los estudiantes archivan su FODA en una carpeta semanalmente (1 minuto).
Competencia emocional	Autoconciencia.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Al empezar cada día:

Independientemente de la clase que se trabaje, se propone el saludo de la siguiente manera:

Aplicar botones de colores, ya sea reales o figuras impresas para el saludo al entrar al aula. Por ejemplo: luz azul (abrazar), luz amarilla (chocar los puños), luz roja (dar los cinco), luz verde (decir hola).

Al empezar cada clase:

Ejercicios guiados de respiración.

Técnicas de relajación

Trabajo en equipo

Manejo del tiempo

Al inicio de cada semana:

Primera actividad: Se hará un juego en el que todos los estudiantes se paren en línea recta brazo con brazo y con los ojos vendados. A continuación, el docente le leerá una situación de vida y cada estudiante deberá dar un paso hacia el frente o un paso hacia atrás según corresponda. Al finalizar la actividad, se pedirá a los estudiantes que se descubran los ojos y que se den cuenta que, a pesar de estar en el mismo espacio físico, cada persona ha pasado por distintas situaciones que muchas veces son invisibilizadas e ignoradas.

Algunas preguntas guía pueden ser:

1. Ayer vi a mis padres antes de dormir. Sí: paso adelante / No: Paso atrás.
2. Ayer viví un acto de violencia en casa. Sí: paso atrás / No: Paso adelante.
3. Hoy desayuné para venir a la escuela. Sí: paso adelante / No: Paso atrás.
4. Hoy me siento bien: Sí: paso adelante / No: Paso atrás.

Al final todos abren sus ojos y ven a su alrededor. El docente explica que cada ser humano es un mundo diferente y habla sobre la empatía que debemos tener al ponernos en el lugar de la otra persona.

Segunda actividad: Los estudiantes reflexionan sobre la actividad realizada.

Al inicio de cada mes:

Primera actividad: decir 5 cosas por las que está agradecido y 5 cosas en las que trabajará personalmente el mes que inicia.

Segunda actividad: escribir una carta abrazando a ¨mi yo¨ de la semana anterior.

4.5. Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

La aplicación de la propuesta requiere principalmente la organización de los recursos institucionales existentes y una coordinación permanente entre docentes, DECE, autoridades y familias. Los recursos se agrupan de la siguiente manera:

Tabla 23

Recursos necesarios para la aplicación de la propuesta

Tipo de recurso	Descripción
Recursos humanos	Autoridades institucionales; coordinador del programa; profesionales del DECE; docentes tutores y de asignatura; estudiantes de 7 a 11 años; madres, padres o representantes; y expertos externos para la capacitación o validación.
Recursos materiales	Cartulinas, hojas, cuadernos o diarios emocionales, lápices, marcadores, pinturas, tijeras, pegamento, tarjetas, sobres, material reciclable, vendas, botones o figuras de colores y elementos lúdicos de fácil acceso.
Recursos tecnológicos	Computadora, proyector, parlantes, conexión a internet, presentaciones digitales, videos educativos, formularios electrónicos y repositorio institucional para registrar evidencias y resultados.
Recursos fisicos	Aulas, patios, biblioteca, sala de reuniones, espacios del DECE y ambientes seguros que permitan el trabajo individual, grupal y comunitario.
Recursos técnicos e instrumentales	Guía del programa, cronograma de actividades, fichas de planificación, rúbricas, listas de cotejo, registros anecdóticos, encuestas, autoevaluaciones, coevaluaciones y escala MESACTS.
Recursos financieros	Presupuesto institucional básico para impresiones, materiales didácticos, reposición de insumos y capacitación. La propuesta prioriza materiales reutilizables y recursos disponibles en la institución para reducir costos.
Recursos temporales	Cuatro sesiones iniciales de capacitación docente de dos horas cada una; espacios breves al inicio de la jornada y de las clases; una actividad semanal; y actividades mensuales articuladas con el calendario escolar.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

La disponibilidad de estos recursos permite que la propuesta sea factible, de bajo costo y sostenible, siempre que exista compromiso institucional, distribución clara de responsabilidades y seguimiento periódico.

4.6. Resultados.

4.6.1 Resultados o productos a obtener.

La ejecución del programa permitirá obtener productos pedagógicos, organizativos y evaluativos que evidencien el fortalecimiento progresivo de las competencias emocionales. Los principales resultados esperados son los siguientes:

• Programa institucional de acompañamiento emocional organizado por fases, competencias, actividades y temporalidad.

• Docentes y profesionales del DECE capacitados para orientar actividades de educación emocional y brindar retroalimentación oportuna.

• Cronograma anual de actividades diarias, semanales y mensuales articulado con el calendario escolar Sierra-Amazonía.

• Portafolio de evidencias compuesto por diarios emocionales, producciones artísticas, fichas de reflexión, registros de observación y trabajos colaborativos.

• Mejora progresiva en autoconocimiento, autoestima, autorregulación, empatía, comunicación asertiva, trabajo colaborativo y resolución pacífica de conflictos.

• Mayor participación de las familias y fortalecimiento de la coordinación entre docentes, DECE y autoridades para la prevención de dificultades emocionales y de convivencia.

• Sistema de seguimiento y evaluación con resultados comparables al inicio, durante y al finalizar la intervención.

Actividades mensuales según el calendario académico Sierra – Amazonía en Ecuador.

Tabla 24

Actividades mensuales según el calendario académico Sierra – Amazonía en Ecuador.

Mes	Tema	Competencia emocional	Actividades
Septiembre	Autoconocimiento y autoestima	Autoconciencia Autocontrol emocional Actitud positiva	1. Journaling 2. Escudo de fortalezas 3. La silla del amigo especial ¿Quién soy yo?

Octubre	Interacciones sociales y comunicación asertiva	Adaptabilidad emocional Actitud Positiva Empatía Conciencia organizacional Trabajo en equipo	1. Campaña electoral. 2. Darle voz a mi marca favorita. 3. Crear un evento para los más chiquitos de la institución. 4. Dar una mala noticia.
Noviembre	Duelo y resiliencia	Autocontrol emocional Empatía	1. El árbol de los recuerdos. 2. La caja del tesoro emocional. 3. Cartas al cielo. 4. Semillas de esperanza.
Diciembre	Gratitud y empatía	Autoconciencia Empatía	1. Risas de valentía. 2. Frasco de la gratitud. 3. Búsqueda de gratitud. 4. Otras vidas. 5. Video de gratitud invisible.
Enero	Expresión de emociones	Autoconciencia Autocontrol emocional Adaptabilidad emocional	1. Dado de emociones. 2. Árbol de emociones. 3. Carrera de las emociones. Mi clima interior.
Febrero	Virtudes, defectos, y tolerancia	Adaptabilidad emocional Actitud positiva Empatía Trabajo en equipo	1. Me veo, me ven. 2. Robots. 3. Mi luz y mi sombra. 4. Gafas que toleran.
Marzo	Valores	Autocontrol emocional	1. Construyendo un puente. 2. Vinculación con la comunidad.
Abril	Resolución de conflictos	Autocontrol emocional Gestión de conflictos	1. Vecinos en conflicto. 2. La naranja y la escucha activa. 3. Mi entorno. 4. Conflictos en clase.
Mayo	Negociación y liderazgo	Conciencia organizacional Influencia Entrenar o ser mentor Liderazgo inspirador	1. Re-branding local.
Junio	Toma de decisiones	Orientación hacia el logro Conciencia organizacional Liderazgo inspirador	1. Alcalde por un día.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Septiembre – autoconocimiento y autoestima

1.-Journaling

Tabla 25

Journaling

Propósito	Expresar las emociones de las actividades y acciones que se realizan diariamente.
Materiales	Cuaderno personal A5 cosido decorado al gusto de cada estudiante.
Pasos	-El docente explica el propósito de la actividad (5 minutos). -Cada estudiante completa las siguientes frases al final de cada día (10 minutos). Hoy descubrí que soy:

	Algo que me hizo sentir feliz es: Algo que me hace pensar mucho es: Hoy me esforcé para mejorar en: Me siento orgulloso/a de mi porque: Hoy agradezco por: Dibujo, sticker, símbolo, o imagen de la experiencia que marcó mi día: -Únicamente el primer día, los estudiantes escribirán una carta para su yo del futuro y al final del año la leerán. -El docente revisa confidencialmente que los estudiantes estén trabajando en su journal.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2.-Escudo de fortalezas

Tabla 26

Escudo de fortalezas

Propósito	Identificar cualidades personales y reconocer talentos propios.
Materiales	Cartulina en forma de escudo, colores, stickers.
Pasos	-Cada niño recibe un escudo dividido en cuatro partes: Lo que me gusta de mí. Lo que hago bien. Lo que me hace feliz. Lo que quiero aprender. -Los estudiantes tienen 15 minutos para dibujar o escribir en cada sección. -Comparten su escudo con un compañero y luego, si desean, con el grupo.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

3.-La silla del amigo especial

Tabla 27

La silla del amigo especial

Propósito	Fomentar la confianza y la percepción positiva de uno mismo.
Materiales	Una silla decorada como "silla especial".
Pasos	-Un estudiante se sienta en la silla mientras sus compañeros dicen una cualidad positiva sobre é -El docente ayuda a que los comentarios sean variados o sinceros. -Al terminar, el niño agradece y comenta cómo se sintió.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

4.- Quién soy yo

Tabla 28

Quién soy yo

Propósito	Reflexionar sobre la identidad personal de cada uno y que lo expresen de manera creativa a través del arte y la escritura.
Materiales	Hojas blancas o cartulinas Colores, crayones o marcadores Tijeras y goma Revistas viejas o recortes impresos Espejos pequeños Plantilla con preguntas guía: ¿Soy mi nombre o apellido? ¿Soy mi número de cédula? ¿Soy mi lugar de nacimiento? ¿Soy mi escuela? ¿Soy mi círculo social? ¿Soy mi comida favorita? ¿Soy mis hobbies? -Quién soy yo, más allá de condicionamientos? ¿Soy lo que me gusta? ¿Soy mis emociones? ¿Soy mi cuerpo? ¿Soy mis sueños?
Pasos	-El docente invita a los estudiantes a quitarse los zapatos y las medias para sentir el césped y conectar con la naturaleza y la esencia personal de cada estudiante (5 minutos). -El docente pide a los estudiantes que piensen quién es cada uno de ellos personalmente, mientras lee las preguntas guía (5 minutos). -El docente explica que las preguntas guía son condicionamientos con los que cada ser humano nace según el lugar geográfico, familia, estudios, nivel social nivel económico, nivel cultural, y todo lo que ellos no han decidido, sino que les ha sido dado o decidido (5 minutos). -Los estudiantes sacan sus materiales y escriben o dibujan quién es cada uno de ellos personalmente (15 minutos). -Los estudiantes crean una silueta humana y adentro de la silueta dibujan o escriben elementos que respondan a la pregunta ¿Quién soy yo?, usando las siguientes preguntas como guía: 1. ¿Qué cosas me gustan? (comida, colores, juegos, música, animales) 2. ¿Qué cosas no me gustan? 3. ¿Qué me hace sentir feliz? ¿Qué me pone triste? 4. ¿Qué me da miedo o me preocupa? 5. ¿Qué cosas hago bien? (habilidades, talentos) 6. ¿Qué sueño quiero lograr algún día? 7. ¿Qué cosas valoro? (amistad, justicia, respeto…). -Algunos estudiantes comparten lo que escribieron o dibujaron voluntariamente y reflexionan sobre las decisiones que los hacen ser quienes son. (5 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Octubre – Interacciones sociales y comunicación asertiva

1. Campaña electoral

Tabla 29

Campaña electoral

Propósito	Diseñar una campaña política ficticia para practicar la comunicación asertiva, expresar ideas con claridad y persuadir a otros respetando sus opiniones, fomentando habilidades de interacción social y liderazgo.
Materiales	Cartulinas, colores, marcadores. Pizarra o rotafolio para anotar propuestas. Distintivos para representar candidatos.
Pasos	-El docente explica la importancia de las interacciones sociales y la comunicación asertiva, después da paso a la intervención de un líder de la ciudad que contribuya con la actividad (5 minutos). -El docente pide a los estudiantes que se imaginen que son candidatos a líderes de su ciudad y que piensen en propuestas que podrían crear para mejorar el estilo de vida de su comunidad (5 minutos). -Los estudiantes crean un plan de acción a mediano y largo plazo para su propuesta y cómo la llevarían a cabo (30 minutos). -Los estudiantes preparan un discurso corto de 30 segundos a 1 minuto y se presentan frente al docente, una autoridad del colegio, y un líder de la ciudad (30 minutos). -El docente, la autoridad del colegio, y el líder de la ciudad evalúan a todos los participantes y eligen un ganador que será acreedor a un premio. -El premio es gestionado por el docente con la directiva de padres de familia.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2. Darle voz a mi marca favorita

Tabla 30

Darle voz a mi marca favorita

Propósito	Fomentar la comunicación asertiva y la interacción social al trabajar en equipo para humanizar una marca real, dándole valores y personalidad.
Materiales	Hojas, cartulinas, marcadores, colores, impresiones, dibujos, tijeras, goma. Fotos impresas de las marcas favoritas de los estudiantes. Dispositivo para grabar
Pasos	-El docente introduce el tema con algunas preguntas: ¿Qué es una marca? ¿Qué emociones transmite una marca? ¿Qué es comunicación asertiva? Ejemplo: ¿Qué valores transmite Disney? ¿Nike? (15 minutos). -Los estudiantes trabajan en grupos de 5 y eligen una marca conocida que sea su favorita. Ejemplo: Coca-Cola, Adidas, Barbie, McDonald's, Lynk&Co, etc. Después, hacen una lluvia de ideas: ¿Qué pasaría si la marca fuera una persona? ¿Qué diría? ¿Cómo trataría a los demás? (15 minutos). -Los estudiantes crean un cartel o afiche y una presentación de 1 a 2 minutos. (35 minutos). El afiche debe incluir: ● Nombre y logo ● Slogan nuevo más humano. Ejemplo "Nike: Cuidamos tu salud". ● Valores (empatía, amistad, respeto, inclusión, etc.…) ● Un mensaje asertivo que usaría la marca si hablara con sus clientes -Cada grupo presenta su marca humanizada y los demás compañeros hacen preguntas y/o dan comentarios asertivos. Ejemplo: Me gustó cómo mostraron la empatía de la marca. (15 minutos). -El docente invita a los estudiantes a reflexionar ¿Por qué es importante comunicar con respeto en la vida diaria? (10 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

3. Crear un evento para los más chiquitos de la institución.

Tabla 31

Crear un evento para los más chiquitos de la institución

Propósito	Promover el bienestar escolar a través de la organización de un pequeño evento para los estudiantes de primero de básica de la escuela, fortaleciendo la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo.
Materiales	- Hojas, cartulinas, marcadores, colores, impresiones, dibujos, tijeras, goma, posters de cada stand, decoración de stands.
Pasos	-El docente explica la actividad y divide a los estudiantes en grupos de 5. Los estudiantes piensan en actividades o juegos divertidos con materiales fáciles de conseguir que pueden presentar en su evento para los más pequeños (30 minutos). -El docente y los estudiantes planifican el evento para un día y hora especifica (15 minutos). -El día del evento: se desarrolla el evento con los participantes (30 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

4. Dar una mala noticia

Tabla 32

Dar una mala noticia

Propósito	Comunicar una mala noticia de manera asertiva, empática y respetuosa, fortaleciendo las habilidades sociales y el bienestar emocional.
Materiales	Cartulinas, marcadores, caras de alegría, tristeza, enojo, sorpresa, etc, y cartas con situaciones hipotéticas.
Pasos	-El docente explica la importancia de comunicarse de manera respetuosa y asertiva. Posterior a esto, el docente da un ejemplo de una mala noticia en tono rudo y una noticia en tono amigable. Ejemplo en tono rudo: ¡No hay recreo hoy! Ejemplo en tono amable: Lamento decirles que no podremos salir al recreo hoy porque está lloviendo y se pueden resfriar. En vez de salir al patio podremos hacer un picnic dentro del aula y ver una parte de una película (15 minutos). -El docente reparte las tarjetitas con situaciones hipotéticas y los estudiantes tienen 5 minutos para pensar una manera amable de comunicar lo mismo, pero asertivamente. No podremos hacer el evento hoy. Se rompió tu dibujo. No ganaste el juego. Hoy no vino tu mejor amigo. Olvidamos traer tu juguete. Tu dibujo se mojó, ¿qué esperabas? Tu mascota no puede venir. No hay asientos. No estás invitado/a.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

5. Hablar de un tema que incomoda

Tabla 33

Hablar de un tema que incomoda

Propósito	Expresar sentimientos y pensamientos sobre temas incómodos de manera respetuosa y segura, fomentando la escucha activa y la empatía.
Materiales	Sillas para formar un círculo, tarjetas con temas incómodos o situaciones difíciles, un objeto "hablador" como una pelota.
Pasos	-El docente guía la actividad y explica que todos tenemos cosas que a veces nos incomodan o nos cuestan hablar, y que este es un espacio para expresarnos con respeto. Además, recuerda las reglas: solo habla quien tiene el objeto, se escucha con atención, y nadie juzga (5 minutos). -El docente lee una situación incómoda y el estudiante que tiene el objeto hablador puede contar si alguna vez vivió algo similar y cómo se sintió o cómo se sentiría (20 minutos). Ejemplo de situaciones incómodas: Cuando me excluyen de un grupo de juego o de trabajo. Cuando alguien se burla de mí. Cuando mis padres me castigan. Sentirme triste sin saber por qué. Cuando pierdo en una competencia. Que un amigo no me invite a jugar. Peleas con amigos o con hermanos. -El docente invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo que cada persona puede estar sintiendo o viviendo y que debemos ser empáticos y escuchar a las demás personas.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Noviembre - Duelo y resiliencia

El árbol de los recuerdos

Tabla 34

El árbol de los recuerdos

Propósito	Facilitar que los niños expresen y validen recuerdos significativos, fortaleciendo la autoconciencia y la empatía durante el duelo.
Materiales	Papel de colores, tijeras, pegamento, marcadores / esferos / lápices, cartulina grande en forma de árbol.
Pasos	-El docente presenta la actividad explicando que el árbol representará los recuerdos valiosos (5 minutos). -Cada niño escribe o dibuja en una hoja un recuerdo de la persona o situación perdida (15 minutos). -Las hojas se colocan en el árbol mural y se comparten voluntariamente. -Se reflexiona en grupo sobre la importancia de mantener vivos los recuerdos (5 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2. La caja del tesoro emocional
Tabla 35

La caja del tesoro emocional

Propósito	Ofrecer un recurso personal para que cada niño identifique y proteja recuerdos significativos, regulando emociones intensas asociadas al duelo.
Materiales	Caja pequeña de cartón o madera, papel decorativo, stickers, lápices, esferos, colores, marcadores, fotos, objetos pequeños o dibujos significativos.
Pasos	-Cada niño decora una caja personal a su gusto. -Se invita a guardar en ella objetos o cartas que representen a la persona o situación perdida. -El docente explica que esta caja puede abrirse cuando necesiten sentir cercanía con sus recuerdos.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

3. Cartas al cielo

Tabla 36

Cartas al cielo

Propósito	Permitir que los niños expresen sentimientos pendientes y aprendan a despedirse de manera simbólica.
Materiales	Hojas, sobres, lápices, globos, buzón simbólico.
Pasos	-El docente invita a los niños a escribir una carta a la persona perdida diciendo lo que quisieran expresar (20 minutos). -Quien lo desee puede leer su carta en voz alta (5 minutos). -Las cartas se guardan en un buzón simbólico (5 minutos). -Se cierra con una reflexión sobre la importancia de expresar lo que sentimos (5 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

4. Semillas de esperanza

Tabla 37

Semillas de esperanza

Propósito	Reforzar la resiliencia mostrando que, tras una pérdida, es posible seguir creciendo y proyectarse hacia el futuro.
Materiales	Semillas, macetas pequeñas o vasos reciclados, tierra, regaderas o botellas con agua.
Pasos	-Cada estudiante recibe una semilla y la siembra en su maceta (10 minutos). -El docente explica que así como la planta crece, también ellos pueden crecer después de la tristeza (5 minutos). -Durante varias semanas se hace seguimiento del crecimiento de las plantas, vinculándolo con la idea de que la vida continúa (1 mes).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Diciembre – Gratitud

1. Risas de valentía

Tabla 38

Risas de valentía

Propósito	Diseñar experiencias significativas que promuevan la empatía y la solidaridad mediante la interacción directa con niños que enfrentan situaciones difíciles, fortaleciendo el compromiso social.
Materiales	Cartulina, fomix, hilo, mullos, cintas, tijeras, goma, silicón, y marcadores para elaborar coronas, brazaletes o medallas de "héroes de la vida". Música y parlante portátil para ambientar. Pelotas suaves, burbujas, dados grandes, cuentos cortos, planchas de cartón decoradas.
Pasos	En clase: -Reflexión guiada sobre qué significa ser valiente y cómo se ve un héroe real (10 minutos). -Crear nametags para cada estudiante y cada niño con cáncer (10 minutos). -Ensayar una canción o dinámica grupal para la bienvenida (15 minutos). En Solca: -Presentación con música y saludos personales para generar cercanía y alegría (10 minutos). -Creación conjunta de coronas o brazaletes entre estudiantes y niños con cáncer (20 minutos). -Juegos colaborativos con burbujas, cuentos dramatizados, dados gigantes y retos divertidos (20 minutos). -Cada participante expresa algo que admira o agradece del otro (20 minutos). -Entrega simbólica de un "diploma de héroes" reconociendo la valentía y la amistad a cada estudiante y niño con cáncer (20 minutos). En clase:

	-Los estudiantes mantienen una conversación grupal sobre aprendizajes y emociones (15 minutos). -Los estudiantes dibujan o escriben un texto sobre su momento favorito del día y lo comparten en un video emotivo que edita el docente. -El video es enviado a los padres de familia.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2. Frasco de la gratitud

Tabla 39

Frasco de la gratitud

Propósito	Fomentar que los estudiantes reconozcan y valoren las cosas buenas que les ocurren cada día.
Materiales	Frascos transparentes (uno por estudiante), papelitos de colores, lápices.
Pasos	-Cada día, los estudiantes escriben algo por lo que están agradecidos en un papelito y lo colocan en su frasco. (5 minutos). -Al final de la semana, comparten uno o dos mensajes con la clase (15 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

3. Búsqueda de gratitud

Tabla 40

Búsqueda de gratitud

Propósito	Convertir la gratitud en un juego activo y colaborativo.
Materiales	Lista con cosas sencillas para encontrar (algo bonito, algo que te ayude, algo que huela bien, algo que te inspire, algo delicioso).
Pasos	-El docente explica la gratitud que se encuentra en las pequeñas cosas o placeres de la vida (5 minutos). En equipos, buscan en el patio objetos o situaciones que cumplan con la lista (15 minutos). -Cada equipo comparte qué encontraron y por qué lo agradecen (10 minutos). -Concluyen con una breve reflexión sobre lo que aprendieron al observar (5 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

4. Otras vidas

Tabla 41

Otras vidas

Propósito	Desarrollar empatía y gratitud al reflexionar sobre las oportunidades que tienen en comparación con niños que viven en condiciones difíciles.
Materiales	Fotos y/o videos de niños y niñas en África en extrema pobreza.
Pasos	-El docente explica que en el mundo no todos los niños tienen las mismas oportunidades. Se muestran imágenes reales de niños que viven en comunidades con escasos recursos (5 minutos). -Los estudiantes cierran los ojos y escuchan (5 minutos): Imagina que naciste en un lugar donde no hay suficiente comida todos los días, donde la escuela está muy lejos y no hay cuadernos ni juguetes ni internet ni tablets o tecnología alguna. ¿Cómo sería tu día? - Cada estudiante dibuja cómo imagina que sería su vida allí: su casa, su escuela (o la falta de ella), su día a día (10 minutos). -Comparten sus dibujos y reflexionan (10 minutos): ● ¿Qué cosas extrañarías de tu vida actual? ● ¿Qué aprendiste al imaginar esta situación? -El docente guía una conversación sobre cómo valorar lo que viven y/o tienen y cómo pueden ayudar a otros (donaciones, cuidar lo que tienen, compartir) (5 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

5. Video de gratitud invisible

Tabla 42

Video de gratitud invisible

Propósito	Promover la gratitud en familia mediante el reconocimiento de acciones cotidianas que suelen pasar desapercibidas, reforzando la empatía, la comunicación afectiva y la unión familiar.
Materiales	Celular para grabar el video.
Pasos	-El docente explica la actividad (5 minutos) y la envía como tarea de jueves a lunes. -En casa, cada estudiante explica a su familia que grabarán un video de agradecimientos invisibles. -Cada miembro piensa una acción de otra persona de la familia que normalmente no se reconoce y escribe o recuerda a quién se la quiere agradecer (pero sin decirlo en voz alta). -Por turnos, cada uno dice su agradecimiento mirando a la cámara sin mencionar nombres. Por ejemplo: Gracias por siempre preocuparte de que yo desayune. Gracias por acompañarme cuando estoy triste. -Después de cada agradecimiento, todos intentan adivinar a quién iba dirigido. -Cada estudiante lleva el video a la escuela y comparte con sus compañeros cómo se sintió la familia haciendo la actividad y cuál fue el agradecimiento más repetido.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Enero – Expresión de emociones

1. Dado de emociones

Tabla 43

Dado de emociones

Propósito	Identificar y expresar emociones en diferentes situaciones.
Materiales	Dado con emociones escritas o dibujadas en cada cara. Ejemplo: alegría, enojo, calma, sorpresa, miedo.
Pasos	-El docente pregunta cómo se siente cada estudiante (10 minutos). -Los estudiantes hacen un círculo al aire libre y lanzan el dado al centro del círculo. Cada que un estudiante lanza el dado, dice una situación en la que se haya sentido de esa manera (20 minutos). -El docente reflexiona con los estudiantes sobre la importancia de expresar las emociones.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2. Árbol de emociones

Tabla 44

Árbol de emociones

Propósito	Identificar y expresar emociones propias y ajenas de forma verbal y no verbal.
Materiales	Tarjetas con emojis o caritas que expresen emociones (feliz, triste, enojado, sorprendido, asustado, tranquilo, etc.), cartulinas de colores, ganchos o pinzas para colgar tarjetas, cuerda o árbol real donde colgar tarjetas.
Pasos	-El docente explica que las emociones son como hojas de un árbol: cambian con el tiempo y todas son importantes (5 minutos). -Cada niño elige una tarjeta con una emoción que haya sentido hoy o esta semana. Escribe en una hoja breve por qué se ha sentido así (10 minutos). -Van uno por uno al "Árbol de las Emociones" y cuelgan su emoción. Si desean, la comparten en voz alta con el grupo (participación voluntaria) (10 minutos). Rueda de comentarios guiada (15 minutos): ● ¿Qué emoción fue más común hoy? ● ¿Qué aprendiste sobre ti o tus compañeros? ● ¿Cómo te sentiste compartiendo tus emociones?

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

3. Carrera de las emociones

Tabla 45

Carrera de las emociones

Propósito	Identificar emociones básicas a través del movimiento y la dramatización.
Materiales	Conos para marcar estaciones, tarjetas con emociones y situaciones, cronómetro con alarma.
Pasos	-El docente y los estudiantes marcan 4-6 estaciones con conos en un campo abierto. Cada estación tiene una emoción asignada (enojo, felicidad, miedo, tristeza) (5 minutos). -Los niños corren en grupos pequeños. Al llegar a cada estación deben leer la situación, representar con el cuerpo y cara cómo se sentirían, y los demás compañeros deben decir en voz alta qué emoción creen que es (20 minutos). ● Estación 1: "Te regalan tu juguete favorito" → emoción: alegría ● Estación 2: "Se rompe tu cuaderno nuevo" → emoción: tristeza ● Estación 3: "Se pierde un familiar" → emoción: miedo ● Estación 4: "No tienes recreo porque llueve y no se puede salir al patio a jugar" → emoción: enojo -El docente y los estudiantes reflexionan sobre cómo el cuerpo también expresa emociones. ¿Cómo sintieron esa emoción en su cuerpo?

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

4. Mi clima interior

Tabla 46

Mi clima interior

Propósito	Facilitar la expresión de emociones individuales de forma cómoda y creativa, utilizando analogías climáticas para disminuir la vulnerabilidad. Fortalece la unión de equipo al generar un ambiente de respeto y escucha activa.
Materiales	Hojas de papel blancas, colores, crayones o marcadores, una caja decorada que represente los climas.
Pasos	- El docente explica que nuestras emociones son como el clima: cambian constantemente, son naturales y ninguna es "mala" (la lluvia es tan necesaria como el sol) (5 minutos). - Cada estudiante dibuja su "clima actual". No tiene que ser un dibujo perfecto, puede ser abstracto. Atrás de la hoja incluye una oración que describa la razón de su dibujo. El dibujo puede ser anónimo. (15 minutos). - Todos ponen sus dibujos en la caja de climas. El docente revuelve la caja y extrae algunos al azar. Posteriormente, muestra el dibujo, lee la frase y pregunta qué podemos hacer por una persona que se siente de esa manera. (10 minutos). -Todos los dibujos se pegan en una parte de la clase para recordar que toda emoción es válida. (5 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Febrero – Virtudes, defectos, y tolerancia

1. Actividad Me veo, me ven

Tabla 47

Me veo, me ven

Propósito	Cultivar la tolerancia hacia uno mismo y hacia los demás, entendiendo que todos somos una mezcla de luces y sombras.
Materiales	Post-it de colores. Un color para los defectos y un color para las virtudes.
Pasos	- De forma individual y anónima, cada alumno debe escribir 2 defectos o aspectos que no le gusten de sí mismo. (10 minutos). - Cada estudiante escribe el nombre del compañero de la derecha y 4 virtudes que ve en él/ella. Describiendo la situación o poniendo cuándo han percibido eso de su compañero/a. (10 minutos). -Reflexión: El docente y los estudiantes responden las siguientes preguntas: ¿Qué fue más difícil: encontrar tus defectos o las virtudes del otro?, ¿Te sorprendió alguna virtud que escribieron sobre ti?, ¿Cómo cambia tu percepción de "tolerancia" al saber que todos estamos luchando con algo interno? (10 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2. Robots

Tabla 48

Robots

Propósito	Entender que los defectos o limitaciones de uno se compensan con las virtudes de otros, fomentando la tolerancia al error.
Materiales	Material de reciclaje como: cajas, latas, tapas, cinta adhesiva, etc.
Pasos	-Se divide a la clase en grupos de 4 y se asigna el desafío: Cada miembro debe decir en voz alta un defecto que cree que tiene. Por ejemplo: "soy desordenado, soy impaciente, etc. (15 minutos). - Cada grupo construye un robot que represente al equipo. El robot debe tener una pieza que simbolice cómo las virtudes de los demás ayudan a superar el defecto de cada uno. Es decir que, por cada defecto de una persona, tendrá la virtud de otra. Por ejemplo: Si alguien es impaciente, el robot tiene un reloj construido por el compañero más tranquilo. (30 minutos). -Cada equipo explica el defecto y la virtud que contrarresta cada defecto. (10 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

3. Mi luz y mi sombra

Tabla 49

Mi luz y mi sombra

Propósito	Identificar físicamente dónde residen nuestras virtudes y defectos, promoviendo la aceptación y tolerancia.
Materiales	Pliego de papel Kraft suficiente como para dibujar siluetas de cuerpo entero de dos personas, marcadore, revistas viejas, recortes, fotos, tijeras, goma.
Pasos	- Se divide al grupo en parejas. Cada estudiante se acuesta sobre el papel kraft mientras el otro dibuja el contorno de su cuerpo, y después cambian. (10 minutos). - Cada uno debe llenar su silueta con virtudes representadas por: dibujos, colores brillantes o palabras recortadas en el torso y la cabeza. Porque nacen de nosotros. Los defectos se pueden escribir o representar con colores más oscuros o formas abstractas cerca de las manos o los pies. Porque se pueden cambiar. (30 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

4. Gafas que toleran

Tabla 50

Gafas que toleran

Propósito	Practicar la empatía y la tolerancia "poniéndose en los ojos del otro" para ver virtudes donde antes veían defectos.
Materiales	Cartulina, papel celofán de colores, tijera, goma, marcadores, cartulina, stickers.
Pasos	- Cada niño diseña unas gafas de cartón muy locas y coloridas. (20 minutos). -El docente explica que las gafas que hicieron tienen el poder de borrar los defectos y resaltar las virtudes ocultas. (5 minutos). -Los estudiantes se colocan las gafas y deben mirar a un compañero con el que casi no hablen. (15 minutos). Ejemplo: A través de mis gafas, veo que tu virtud es: _____. -Los estudiantes guardan las gafas en sus mochilas como recordatorio de que siempre podemos elegir cómo mirar a los demás. (5 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Marzo – Valores

1. Construyendo un puente

Tabla 51

Construyendo un puente

Propósito	Aprender que para construir algo valioso se necesita autocontrol para no rendirse ante el caos y valores para trabajar en armonía.
Materiales	Fideos largos, plastilina, temporizador manual o digital.
Pasos	- Se divide a los estudiantes en equipos. -Cada grupo construye el puente más alto y resistente usando fideos y plastilina. (30 minutos) -El docente hace distintas penitencias para probar los valores en cada grupo: Poner música a alto volumen para medir la responsabilidad de los integrantes de cada uno. Pedir que se queden en estatuas y en silencio para medir el respeto hacia otros. Conectar el puente de cada grupo con el siguiente y así sucesivamente para aprender compromiso. -El docente explica que cada penitencia tenía una razón y la vincula con cada valor.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2. Vinculación con la comunidad

Tabla 52

Vinculación con la comunidad

Propósito	Compartir con personas en situaciones complicadas.
Materiales	- Diario físico de documentación realizado por cada estudiante y su familia desde cero.
Pasos	- Cada estudiante identifica una necesidad en su entorno y brinda ayuda de la manera en que les sea posible, junto a su familia (3 semanas). - Cada estudiante elabora un diario físico desde cero para documentar toda su experiencia. -El diario puede incluir fotos del lugar en donde sucedió la ayuda, pero no caras de las personas a quienes ayudaron. -Honestidad: ¿Hubo algún momento en el que me sentí cansado o sin ganas de ayudar? ¿Cómo fui honesto conmigo mismo y mi familia durante ese momento? -Respeto: ¿De qué manera demostré respeto por la privacidad y la dignidad de la persona/s a las que ayudamos? -Gratitud: Después de ver la realidad de otras personas, ¿qué tres cosas de mi propia vida agradezco más? -Responsabilidad y Compromiso: ¿Cumplimos con todo lo que planeamos como familia para ayudar? -Autocontrol Emocional: ¿Qué hice para mantener la calma y seguir ayudando con una sonrisa?

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Tabla 53

Rúbrica de evaluación - Vinculación con la comunidad

Criterio de evaluación	Logrado (3.33 puntos)	En proceso (2 puntos)	Por mejorar (1 punto)
Construcción y ética	Diario artesanal creativo. Incluye fotos del proceso sin mostrar rostros, respetando la privacidad.	Diario sencillo. Fotos poco claras o con manejo inadecuado de la privacidad.	No es un diario hecho desde cero o no incluye evidencias visuales.

Acción y vínculo familiar	Describe una ayuda real y se evidencia el trabajo conjunto y responsable entre el estudiante y su familia.	No se percibe la participación activa de la familia.	No se realizó la ayuda o el estudiante trabajó de forma aislada.
Reflexión en valores y autocontrol	Responde con profundidad cómo aplicó la honestidad, respeto, gratitud y compromiso, manejando sus emociones.	Menciona los valores de forma superficial o incompleta.	No incluye reflexiones personales ni análisis de sus emociones.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

La rúbrica de evaluación se ha elaborado como un instrumento de valoración total, ya que permite poner de manifiesto el nivel de logro que los alumnos han conseguido con la realización de la actividad. La estructura que tiene se apoya en los objetivos de formación del programa, ya que no formula la evaluación en función del producto final, sino de la intrínseca y esencial actividad que implica poder cumplir el proceso de aprendizajes, la participación comprometida de la familia, la vivencia de los valores que se determinan y el desarrollo de las competencias emocionales.

Los criterios seleccionados consideran dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, potenciando una evaluación objetiva, transparente y acorde con el enfoque de educación emocional que justifica esta propuesta. Al mismo tiempo, el uso de niveles de desempeño (Logrado, En proceso y Por mejorar) permite identificar fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, promoviendo procesos de retroalimentación formativa tanto para el alumnado como para las familias.

Bajo este enfoque la rúbrica se ofrece como un recurso que orienta la evaluación del aprendizaje de forma global y permite comprobar el grado de consecución de los objetivos fijados, así como la progresividad en el desarrollo de competencias referidas a la responsabilidad, compromiso, reflexión ética, autocontrol emocional e interacción familiar. De este modo se logra que la evaluación sea más que un simple otorgar una nota, sino que se transforma en un mecanismo acompañante del desarrollo personal y socioemocional del alumnado.

Abril – Resolución de conflictos

1. Vecinos en conflicto

Tabla 54

Vecinos en conflicto

Propósito	Practicar la negociación de intereses y el respeto a la propiedad ajena.
Materiales	Dibujos de jardín y post it de colores.
Pasos	-La clase se divide en tres grupos: vecinos A, vecinos B, y mediadores. (10 minutos).

	-Los mediadores proponen soluciones prácticas y respetuosas con ambas partes del conflicto para evitar que siga escalando. (10 minutos). -Los vecinos y los mediadores dibujan el mapa final en el que ambas partes del conflicto se sienten ganadores. (20 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

2. La naranja y la escucha activa

Tabla 55

La naranja y la escucha activa

Propósito	Des escalar un conflicto entre dos partes opuestas.
Materiales	Hoja de papel, marcadores, colores, esferos.
Pasos	-La clase escucha el conflicto de dos personas que se pelean por las mismas naranjas. (5 minutos). -Los estudiantes imaginan un escenario en donde ambas partes sientan que solucionan su conflicto y las expresan en el grupo. (10 minutos). -Si ningún estudiante logra des escalar el conflicto de manera que ambas partes tengan el mismo número de naranjas, el docente procede a explicar: Es importante escuchar a las dos partes porque la persona A requiere hacer jugo y la persona B requiere hacer un postre. Las dos personas necesitan la misma cantidad de naranjas, pero la persona A necesita la pulpa y la persona B necesita las cáscaras.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

3. Mi entorno

Tabla 56

Mi entorno

Propósito	Des escalar un conflicto de la vida real.
Materiales	Papel y lápiz
Pasos	-Los estudiantes identifican un conflicto en su entorno familiar, escolar, o social. (5 minutos). -Los estudiantes piensan en posibles soluciones y las escriben en su papel. (10 minutos). -Los estudiantes pueden compartir sus posibles soluciones al grupo. (5 minutos). -El docente explica que se necesita de un mediador y ambas partes para poder solucionar un conflicto. (10 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

4. Conflictos en clase

Tabla 57

Conflictos en clase

Propósito	Des escalar un conflicto de la clase.
Materiales	Papel y lápiz
Pasos	-Los estudiantes identifican un conflicto en su clase. (5 minutos). -Los estudiantes piensan en posibles soluciones y las escriben en su papel. (10 minutos).

	-Los estudiantes pueden compartir sus posibles soluciones al grupo. (5 minutos). -El docente invita a des escalar un conflicto de la clase. (10 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Mayo – Negociación y liderazgo

1. Re-branding local

Tabla 58

Re-branding local

Propósito	Liderar un equipo creativo y negociar nuevas ideas con un dueño tradicionalista de una tienda o panadería.
Materiales	Hojas, cartulinas, goma, marcadores, tijeras, colores, nuevo logo y paleta de colores.
Pasos	-Los estudiantes son divididos en grupos de cuatro y cada equipo elige una tienda o panadería (5 minutos). -Los estudiantes imaginan un cambio de 180 grados a la imagen del lugar que desean innovar y lo realizan en una cartulina (30 minutos). -Los estudiantes hacen una carta para el dueño del lugar para presentar sus ideas de cambio (10 minutos). -En su tiempo libre, uno de los estudiantes se dirige al lugar y entrega la carta. En caso de poder dialogar de frente, lo hace. (20 minutos). -La semana siguiente, un representante por grupo comparte su experiencia (10 minutos). -El docente explica los desafíos de la negociación y el liderazgo. (10 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Junio – Toma de decisiones

1. Alcalde por un día

Tabla 59

Alcalde por un día

Propósito	Evaluar y tomar decisiones responsables para resolver problemas de la ciudad, fomentando la reflexión, la consideración de alternativas y la conciencia de consecuencias.
Materiales	Colores, marcadores, hojas, y fotos de la ciudad.
Pasos	-El docente plantea la situación: Eres el/la alcalde y tu ciudad enfrenta varios problemas. Debes decidir cuál resolver primero y cómo hacerlo (10 minutos). -El docente presenta ejemplos de problemas en una ciudad: basura acumulada, parque en mal estado, calles inseguras, falta de espacios de recreación (10 minutos). -Cada niño elige un problema de la ciudad y propone al menos dos posibles soluciones (15 minutos). -Los estudiantes deben anotar ventajas y desventajas de cada alternativa, pensando en cómo afectará a diferentes personas de la comunidad (15 minutos). -Cada niño selecciona la mejor solución según su análisis y explica por qué tomó esa decisión y cómo beneficiará a la ciudad (20 minutos). -Los estudiantes presentan las decisiones al grupo. Los compañeros pueden hacer preguntas o sugerir mejoras, promoviendo la reflexión crítica (20 minutos). -Conversa sobre lo aprendido sobre tomar decisiones responsables, considerar consecuencias y escuchar otras opiniones antes de decidir (10 minutos).

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Rúbricas de evaluación de actividades mensuales

Septiembre

1. Actividad: Journaling

Notas para el docente:

Revisa el diario de forma periódica (por ejemplo, cada dos semanas o al mes). Respeta la privacidad del contenido profundo. Evalúa el cumplimiento de las frases y la estructura sin juzgar la intimidad de las respuestas.

Tabla 60

Rúbrica actividad: journaling

Criterio de evaluación	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	En desarrollo (2)	Insuficiente (1)
Constancia y registro	Completa las frases reflexivas todos los días de la semana de forma constante. Demuestra un hábito consolidado.	Completa las frases la mayoría de los días de la semana, dejando muy pocos espacios en blanco.	El registro es intermitente; faltan varios días de la semana o se completa de manera apresurada.	Rara vez escribe en el diario. Muestra un evidente retraso o falta de compromiso con el registro diario.
Profundidad de la reflexión	Va más allá de lo obvio. Sus respuestas muestran un análisis real de sus fortalezas, esfuerzos, orgullo y gratitud diaria.	Responde a todas las frases de forma clara y honesta, aunque algunas respuestas tienden a ser repetitivas o superficiales.	Las respuestas son muy breves (de una sola palabra) y muestran poca introspección o esfuerzo por analizar su día.	Las respuestas carecen de sentido, están incompletas o no corresponden a lo que se pregunta en las frases guía.
Expresión visual y creatividad	Incorpora diariamente dibujos, stickers, símbolos o imágenes que complementan perfectamente el texto y reflejan la experiencia de su día.	Incluye elementos visuales (dibujos, símbolos) la mayoría de los días, enriqueciendo la presentación de su diario.	Coloca elementos visuales de forma esporádica o estos no guardan relación con la experiencia que describe en el texto.	No incluye dibujos, símbolos ni imágenes en sus registros diarios, limitándose a rellenar el texto de mala gana.
Carta al yo del futuro	Redactó una carta profunda, con metas, expectativas y sentimientos claros para su futuro, mostrando entusiasmo por el ejercicio.	Redactó la carta cumpliendo con el propósito, aunque la reflexión sobre sus metas futuras es un poco general o breve.	Escribió una carta muy corta y superficial, mostrando dificultad para proyectarse o expresar sus expectativas.	No realizó la carta al "yo del futuro" el primer día de la actividad o se negó a participar en ella.
Cuidado del material	El cuaderno A5 se mantiene limpio, ordenado y decorado de forma personalizada, reflejando identidad y respeto por su propio proceso.	El cuaderno está decorado y cuidado, manteniendo un orden adecuado en los escritos diarios.	El cuaderno está descuidado, la decoración inicial se ha perdido o el orden de los registros diarios es confuso.	El cuaderno está maltratado, roto, sin decorar o no cuenta con el material solicitado para la actividad.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

18 - 20 puntos: El estudiante ha convertido el diario en una herramienta real de autoconocimiento y expresión.

14 - 17 puntos: Cumple con la estructura, mantiene el hábito y reflexiona sobre su día a día de forma positiva.

11 - 13 puntos: El estudiante necesita motivación para profundizar en sus respuestas y mantener la constancia diaria.

5 - 10 puntos: Se requiere una intervención o diálogo con el estudiante para comprender qué le impide conectar con la actividad o el material.

2. Actividad: Escudo de fortalezas

Notas para el docente:

Recuerda que no se evalúa el talento artístico del dibujo, sino la intención, el esfuerzo y la capacidad del estudiante para identificar sus propias cualidades.

Tabla 61

Rúbrica actividad: escudo de fortalezas

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Inicio (1)
Autoconocimiento	Completa las 4 partes del escudo identificando con claridad sus gustos, talentos y metas.	Completa el escudo a medias; le cuesta reconocer lo que hace bien o lo que le gusta de sí mismo.	No logra identificar sus cualidades o deja el escudo vacío.
Uso de materiales	Dibuja, escribe y decora su escudo con esfuerzo y dedicación dentro del tiempo.	Trabaja muy rápido o con desinterés; sus dibujos o letras son mínimos.	No utiliza los materiales o ralla el escudo sin sentido.
Compartir y respetar	Comparte su escudo con entusiasmo y escucha con respeto el escudo de su compañero.	Comparte con timidez o se distrae un poco cuando su compañero le habla.	No quiere compartir con nadie o se burla del trabajo de los demás.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

9 puntos: Identifica sus fortalezas y respeta a sus compañeros.

6 a 8 puntos: Va por buen camino, solo necesita un poco de guía para reconocer sus talentos o concentrarse.

3 a 5 puntos: Requiere ayuda para mejorar su autoestima o su actitud al trabajar con otros.

3. Actividad: La silla del amigo especial

Tabla 62

Rúbrica actividad: la silla del amigo especial

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Inicio (1)
Saber recibir	Se sienta con agrado, escucha con atención lo que dicen de él, agradece al grupo y expresa cómo se sintió.	Escucha las cualidades, pero se nota tímido o nervioso; le cuesta agradecer o expresar lo que sintió con claridad.	Se muestra muy incómodo, rechaza los comentarios positivos o no quiere participar en la silla.
Saber dar	Dice una cualidad sincera, bonita y respetuosa a sus compañeros cuando les toca su turno en la silla.	Dice cualidades muy repetitivas (ej. "es bueno") o necesita que el docente le sugiera qué decir.	No dice nada a sus compañeros, se distrae durante el turno de los demás o hace comentarios fuera de lugar.
Escucha y Atención	Mantiene el silencio, el orden y el respeto durante toda la dinámica mientras los demás participan.	Se distrae por momentos o conversa con otros compañeros mientras alguien está en la silla especial.	Interrumpe la actividad constantemente, hace ruido o no respeta los momentos de los demás.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

9 puntos: Sabe reconocer lo bueno en los demás y acepta con gratitud el cariño de sus compañeros.

6 a 8 puntos: Participa de forma correcta, aunque necesita un empujón para su soltar su timidez o expresarse mejor.

3 a 5 puntos: Le cuesta conectar con la actividad; requiere guía para mejorar su confianza o su empatía hacia el grupo.

4. Actividad: ¿Quién soy yo?

Tabla 63

Rúbrica actividad: ¿quién soy?

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Inicio (1)
Conexión y reflexión	Se desconecta del entorno para conectar consigo mismo en el césped. Escucha con atención las preguntas y muestra haber reflexionado sobre qué cosas lo definen a él/ella realmente.	Participa en la actividad en la naturaleza, pero se distrae un poco al momento de pensar en las preguntas guía o le cuesta profundizar en sus respuestas.	Se muestra disperso, le cuesta tomarse en serio el momento de reflexión o se limita a copiar ideas ajenas sin pensar en sí mismo.
Contenido de la silueta	Llena la silueta humana respondiendo de forma variada a las preguntas guía (gustos, miedos, talentos, valores y sueños), mostrando autoconocimiento.	Llena la silueta, pero de forma muy superficial (solo pone su comida favorita o su nombre), dejando de lado sus emociones, valores o sueños.	Deja la silueta casi vacía, con muy pocos elementos o no responde a ninguna de las preguntas de identidad planteadas.
Expresión creativa	Utiliza los materiales de forma esmerada y original (recortes, dibujos, palabras) dentro de la silueta, reflejando su esencia personal en el trabajo.	Usa los materiales para cumplir con la actividad, pero el diseño de su silueta es apresurado o carece de detalles personales.	No utiliza los materiales solicitados o trabaja con desgano, dejando el trabajo incompleto o descuidado.
Respeto y compartir	Escucha con absoluto respeto las siluetas de sus compañeros y, si decide participar, comparte sus propias decisiones y sueños con seguridad.	Escucha a los demás, pero se distrae durante las reflexiones finales o muestra timidez extrema al intentar comentar algo sobre su trabajo.	Interrumpe las exposiciones voluntarias, se burla de las respuestas de los demás o muestra una actitud apática.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

11 a 12 puntos: El estudiante logró mirar en su interior, entendió la diferencia entre lo que le imponen y lo que él decide ser, y lo plasmó con esmero.

8 a 10 puntos: Expresó sus gustos y talentos de forma ordenada, aunque puede profundizar más en su mundo emocional y sus valores.

4 a 7 puntos: Necesita apoyo y confianza para atreverse a explorar quién es y expresar lo que siente sin miedo al qué dirán.

Octubre

1. Campaña electoral.

Tabla 64

Rúbrica actividad: campaña electoral

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Inicio (1)
Plan de acción o propuesta	Presenta propuestas claras, realistas y bien estructuradas a mediano y largo plazo para mejorar la comunidad.	Presenta propuestas interesantes, pero el plan de acción es vago o le falta explicar cómo las llevará a cabo.	Las propuestas son poco realistas, confusas o no plantean soluciones reales para la comunidad.
Comunicación asertiva en el discurso	Expresa sus ideas con claridad, seguridad, buen tono de voz y convicción dentro del tiempo asignado (30 seg a 2 min).	Da su discurso de forma comprensible, pero se nota muy nervioso, lee demasiado o le cuesta mantener el ritmo.	El discurso es confuso, no se entiende el mensaje o dura mucho menos/más del tiempo establecido.
Capacidad de persuasión	Logra captar la atención del jurado mediante argumentos sólidos, entusiasmo y el uso creativo de sus materiales visuales.	Intenta convencer al jurado, pero sus argumentos son débiles o no utiliza los materiales de apoyo de manera efectiva.	No logra generar interés en su propuesta; se limita a leer sin entusiasmo ni interacción.
Interacción y respeto	Mantiene una actitud respetuosa y profesional ante el jurado y escucha con atención las propuestas de sus contrincantes.	Mantiene una actitud correcta, pero se distrae o muestra poco interés cuando los demás compañeros exponen.	Interrumpe las exposiciones ajenas o reacciona de mala manera ante las preguntas o comentarios del jurado.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

11 a 12 puntos: Propuesta sólida y excelente manejo de la palabra. ¡Fuerte candidato al premio!

8 a 10 puntos: Buena propuesta, solo necesita pulir un poco la seguridad o la estructura de su plan.

4 a 7 puntos: Requiere apoyo para organizar sus ideas y perder el miedo a hablar en público.

2. Darle voz a mi marca favorita.

Tabla 65

Rúbrica actividad: darle voz a mi marca favorita

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Inicio (1)
Humanización de la marca	El afiche incluye todos los elementos solicitados (nuevo slogan, valores humanos y un mensaje asertivo) que humanizan la marca y dan identidad.	El afiche incluye la mayoría de los elementos, pero el mensaje o el slogan siguen pareciendo comerciales y les falta conectar con el lado humano.	El afiche está incompleto, no se identifican los valores o simplemente copiaron la publicidad real de la marca sin transformarla.
Trabajo en equipo	El grupo de 5 trabaja en armonía, se organiza bien, reparte las tareas con respeto y todos participan activamente en la creación del cartel.	El equipo trabaja bien, pero se nota que el trabajo se concentró en solo 1 o 2 integrantes mientras los demás tuvieron una participación pasiva.	Hubo conflictos constantes en el grupo, no lograron ponerse de acuerdo o algunos miembros se negaron a colaborar.
Presentación y expresión	Exponen de forma clara, creativa y asertiva en el tiempo asignado (1 a 2 min), logrando transmitir con seguridad la nueva personalidad de la marca.	Exponen la idea general, pero la presentación es un poco desorganizada, leen textualmente el afiche o se pasan del tiempo establecido.	La presentación es confusa, no se entiende el mensaje o muestran un desinterés evidente al momento de hablar frente al grupo.
Coevaluación y reflexión	El grupo escucha con respeto a los demás, hace comentarios constructivos/asertivos y participa activamente en la reflexión final del docente.	Escucha las exposiciones de sus compañeros, pero sus comentarios son muy simples (ej. "está bonito") o participa poco en la reflexión final.	Se distrae o interrumpe durante las exposiciones de los demás grupos y no muestra interés en la reflexión sobre la comunicación diaria.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

11 - 12 puntos: El equipo entendió perfectamente cómo aplicar la empatía a una marca y demostró excelentes habilidades de comunicación y respeto.

8 - 10 puntos: Cumplieron con el diseño y la exposición del cartel de manera correcta y colaborativa.

4 - 7 puntos: El grupo necesita guía para aprender a escuchar las ideas de los demás, trabajar en equipo y profundizar en mensajes más humanos.

3. Crear un evento para los más chiquitos de la institución.

Tabla 66

Rúbrica actividad: crear un evento para los más chiquitos de la institución

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Inicio (1)
Planificación y Stand	Diseñaron un juego claro y divertido para los niños. Tienen sus materiales listos y el stand decorado a tiempo.	El juego es bueno, pero faltaron algunos materiales o terminaron de armar el stand de forma apresurada.	No planificaron un juego claro, no trajeron los materiales o el stand quedó incompleto.
Empatía y trato con los niños	Tratan a los niños de primero de básica con paciencia, una sonrisa, amabilidad y adaptan el juego a su edad.	Atienden a los niños de forma correcta, pero les falta entusiasmo, dinamismo o paciencia para explicar el juego.	Muestran desinterés por los niños, son impacientes o ignoran a los pequeños que se acercan.
Trabajo en equipo	Los 5 integrantes del grupo colaboran activamente, se	El equipo funciona, pero 1 o 2 estudiantes hacen casi	No lograron organizarse, abandonaron el stand o

	apoyan en el stand y mantienen el orden.	todo el trabajo mientras los demás están pasivos.	hubo discusiones durante el evento.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

9 puntos: Mostraron un gran liderazgo, empatía con los más pequeños y un trabajo en equipo impecable.

6 a 8 puntos: El evento salió adelante y trataron bien a los niños, solo falta mejorar la organización o la distribución de tareas.

3 a 5 puntos: Hay que trabajar en el compromiso, la responsabilidad con los materiales y la paciencia al atender a otros.

4. Dar una mala noticia.

Tabla 67

Rúbrica actividad: dar una mala noticia

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Palabras amables	Dice la noticia con respeto, explica por qué y ofrece una solución o alternativa.	Dice la noticia de forma amable, pero no explica por qué ni da una solución.	Dice la noticia de forma ruda, cortante o sin empatía.
Tonos y gestos	Habla con voz calmada, mira a los ojos y usa las caritas de emociones correctamente.	Su voz es amable, pero olvida usar las caritas o se nota muy nervioso/a.	Habla gritando, jugando o con gestos de enojo/burla.
Escucha y respeto	Escucha con atención a su compañero y respeta su reacción ante la noticia.	Le cuesta un poco escuchar la respuesta del compañero o se distrae rápido.	No presta atención a su compañero o se burla de su reacción.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Noviembre

1. El árbol de los recuerdos.

Notas para el docente:

El paso 3 dice explícitamente que compartir es voluntario. Si un niño decide pegar su hoja en el árbol en silencio sin hablar frente al grupo, el criterio de Participación e Integración se evalúa como Logrado, ya que el silencio respetuoso también es una forma válida de procesar el duelo.

Tabla 68

Rúbrica actividad: el árbol de los recuerdos

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Inicio (1)
Expresión y autoconciencia	Logra identificar y plasmar (escribiendo o dibujando) un recuerdo significativo relacionado con su pérdida,	Muestra intención de plasmar un recuerdo, pero le cuesta definirlo o prefiere enfocarse en	No logra o se niega rotundamente a plasmar algún recuerdo o dibujo en su hoja,

	conectando con su propia historia. Muestra intención de plasmar un recuerdo, pero le cuesta definirlo o prefiere enfocarse en elementos neutros sin conectar del todo con la temática.	elementos neutros sin conectar del todo con la temática.	mostrando bloqueo emocional o desinterés.
Validación emocional	Expresa y acepta sus emociones de forma natural (llanto, nostalgia, sonrisa) o se mantiene en una actitud de tranquilidad y respeto hacia su propio sentir.	Le cuesta reconocer o aceptar lo que siente durante la actividad; intenta evadir la emoción o se distrae para no conectar con el ejercicio.	Muestra conductas de rechazo extremo, enojo desmedido o burla hacia la actividad como mecanismo de defensa.
Empatía y respeto	Escucha con atención y absoluto respeto los recuerdos de los demás. Muestra apoyo o silencio solidario ante la vulnerabilidad de sus compañeros.	Se mantiene en silencio mientras los demás comparten, pero se distrae con facilidad o muestra poca conexión con el entorno.	Interrumpe, se burla, hace comentarios fuera de lugar o invalida los sentimientos y recuerdos expresados por sus compañeros.
Participación e integración	Se integra a la actividad comunitaria colocando su hoja en el árbol y/o participando con respeto en la reflexión final (hablando o escuchando).	Coloca su hoja en el árbol, pero se muestra distante y apático durante el momento de la reflexión grupal.	No desea colocar su hoja en el árbol y se aísla por completo de la dinámica del grupo sin permitir el acompañamiento.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje:

10 a 12 puntos: Conexión y Empatía Alta (Nivel Destacado)

El estudiante logró conectar con sus propias emociones de manera respetuosa y mostró un alto nivel de sensibilidad y apoyo hacia el proceso de sus compañeros.

7 a 9 puntos: En Desarrollo Positivo (Nivel Logrado)

El estudiante participó activamente en la creación del árbol y respetó el entorno, aunque se encuentra procesando la expresión de sus propias emociones de forma más reservada.

4 a 6 puntos: Requiere Acompañamiento (Nivel en Inicio)

El estudiante mostró dificultades para integrarse a la actividad o conectar con el tema. Es una señal para el docente de que podría necesitar un espacio individual de escucha o contención emocional.

2. **La caja del tesoro emocional.**

Tabla 69

Rúbrica actividad: caja del tesoro emocional

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Inicio (1)
Apropiación del recurso	El estudiante decora y personaliza su caja con dedicación, mostrando que la reconoce como un	Decora la caja de forma rápida o superficial, siguiendo las instrucciones, pero sin mostrar una	No muestra interés en decorar la caja o se niega a personalizarla, tratándola como un objeto plano sin valor emocional.

	espacio propio, único y seguro para sus recuerdos.	conexión personal o interés claro en el diseño.	
Identificación de recuerdos	Selecciona e introduce elementos significativos (dibujos, cartas, objetos) que representan su vínculo con la pérdida, logrando enfocar el propósito de la caja.	Guarda pocos elementos o introduce objetos al azar (que no tienen relación con la pérdida) para cumplir con el paso, costándole identificar un recuerdo claro.	No logra o se niega a guardar ningún elemento dentro de la caja, mostrando un bloqueo para conectar con el recuerdo.
Comprensión de la regulación	Comprende el propósito de la caja; reconoce que es un recurso personal al que puede acudir cuando sienta emociones intensas (tristeza, nostalgia, enojo).	Entiende que la caja guarda recuerdos, pero le cuesta asociarla como una herramienta de ayuda o consuelo para cuando se sienta triste.	Ve la caja simplemente como un trabajo escolar o un juego; no comprende su utilidad para el manejo de sus emociones.
Respeto al espacio ajeno	Muestra absoluto respeto por las cajas, objetos y momentos de silencio de sus compañeros, entendiendo que es un proceso íntimo para cada uno.	Respeta el trabajo de los demás, pero se distrae o interrumpe ocasionalmente el ambiente de calma necesario para la actividad.	Toca las cajas de otros sin permiso, se burla de los objetos guardados o invalida el proceso de sus compañeros.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

10 a 12 puntos: Recurso Integrado. El niño ha creado y comprendido la caja como un refugio emocional seguro. Muestra una excelente disposición para cuidar su memoria y respetar la de los demás.

7 a 9 puntos: En Proceso de Conexión. El niño participa y crea el objeto, pero requiere un poco más de guía para internalizar la caja como un recurso de regulación emocional a largo plazo.

4 a 6 puntos: Requiere Acompañamiento. El estudiante muestra resistencia, bloqueo o dificultades para conectar con la actividad. Es un indicador clave para que el docente o el departamento de psicología brinde un espacio de contención individual.

3. **Cartas al cielo.**

Tabla 70

Rúbrica actividad: cartas al cielo

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Expresión simbólica	Escribió o dibujó en su carta lo que sentía o quería decirle a esa persona.	Hizo la carta, pero con frases muy cortas o evitando hablar del tema.	No quiso escribir ni dibujar nada en la hoja.
Cierre y despedida	Guardó su carta en el buzón respetando el sentido de la despedida.	Guardó la carta solo por cumplir con la orden, sin prestar mucha atención.	No quiso guardar la carta o destruyó el papel.
Respeto	Escuchó en silencio y con mucho respeto a los compañeros que leyeron su carta.	Guardó silencio, pero se distraía jugando con los materiales del escritorio.	Interrumpió, hizo ruidos o se burló del sentimiento de los demás.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

8 - 9 puntos: Expresó sus sentimientos y respetó el espacio de los demás.

5 - 7 puntos: Participó en la actividad, pero procesa su emoción de forma reservada.

3 - 4 puntos: Mostró bloqueo o rechazo; necesita apoyo o contención individual.

4. **Semillas de esperanza.**

Tabla 71

Rúbrica actividad: semillas de esperanza

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Pasos	Sigue correctamente las instrucciones para sembrar la semilla (colocar la tierra, plantar a la profundidad adecuada y regar).	Realiza la siembra, pero olvida algún paso o necesita ayuda constante del docente para completarlo.	No realiza la plantación o daña los materiales durante el proceso.
Materiales	Utiliza las semillas, la tierra y el agua con cuidado, manteniendo su espacio de trabajo lo más limpio y ordenado posible.	Trabaja con los materiales, pero derrama demasiada tierra/agua o se distrae jugando con ellos.	Desperdicia los materiales, daña la maceta o ensucia en exceso sin intención de ordenar.
Actitud y conexión inicial	Escucha con atención la explicación sobre el crecimiento ante la tristeza y muestra interés en el significado de su planta.	Escucha la explicación del docente de forma pasiva, mostrando poco interés en el significado emocional de la actividad.	Se muestra desatento, interrumpe la explicación o rechaza la idea que transmite el docente.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

9 puntos: El estudiante comprendió perfectamente el sentido de la actividad, cuidó su entorno y completó la siembra de forma autónoma.

8 - 7 puntos: El estudiante realizó la actividad con éxito, aunque requiere reforzar el orden con los materiales o la atención a las instrucciones de forma independiente.

6 - 5 puntos: El estudiante completó la siembra con dificultad; necesita acompañamiento para concentrarse tanto en la tarea manual como en el propósito reflexivo.

4 - 3 puntos: El estudiante no logró conectar con la actividad y requirió intervención constante por el manejo inadecuado de los materiales.

Diciembre

1. Risas de valentía.

Tabla 72

Rúbrica actividad: risas de valentía

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Preparación y compromiso	Participa activamente en la reflexión, elabora sus materiales con esmero y ensaya la dinámica grupal con entusiasmo y respeto.	Elabora sus materiales, pero muestra una actitud pasiva o distraída durante la reflexión o el ensayo de la dinámica.	No participa en la reflexión, no prepara sus materiales a tiempo o se niega a integrarse al ensayo grupal.
Empatía e interacción	Se acerca a los niños con calidez, respeto y sensibilidad; escucha activamente y se adapta con naturalidad a sus ritmos y necesidades.	Interactúa de forma amable, pero le cuesta adaptar las actividades al ritmo, energía o estado de ánimo del niño.	Muestra timidez extrema, indiferencia o incomodidad, evitando la interacción directa con los niños.
Colaboración	Trabaja codo a codo con el niño en la elaboración de la corona o brazalete, fomentando su autonomía y compartiendo el protagonismo.	Ayuda al niño en la manualidad, pero tiende a hacer casi todo el trabajo en lugar de permitir que el niño participe activamente.	Realiza la manualidad de forma individual o aislada, sin integrar ni tomar en cuenta al niño asignado.
Expresión de gratitud	Expresa de forma auténtica lo que admira o agradece del niño, entregando el "diploma de héroe" con un gesto de validación profunda.	Expresa su agradecimiento de forma breve o genérica, y entrega el diploma de manera cordial pero mecánica.	No participa en el momento de agradecimiento o se muestra desinteresado al entregar el diploma.
Reflexión y postactividad	Comparte una reflexión profunda sobre sus emociones y entrega un dibujo o texto con un mensaje significativo para el video final.	Comparte sus emociones en la conversación, pero su dibujo o texto es muy superficial o meramente descriptivo.	No participa en la conversación grupal final ni entrega el producto (dibujo/texto) para el video de los padres.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

15 - 13 puntos: El estudiante se involucró plenamente, mostrando un alto nivel de empatía, respeto y compromiso social en cada etapa.

12 - 9 puntos: El estudiante cumplió con las actividades, pero necesita fortalecer su iniciativa social o su capacidad de conectar emocionalmente en entornos sensibles.

8 - 5 puntos: El estudiante requiere acompañamiento guiado para desarrollar habilidades de empatía, trabajo colaborativo y expresión emocional.

2. Frasco de la gratitud.

Tabla 73

Rúbrica actividad: frasco de la gratitud

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Constancia y hábito	Escribe y deposita su papelito en el frasco todos los días de la semana de manera autónoma y puntual.	Olvida poner su papelito algunos días, pero se pone al día o necesita que el docente se lo recuerde constantemente.	Raramente deposita papelitos en su frasco o pasa la semana sin registrar sus momentos de gratitud.
Reflexión y calidad del mensaje	Identifica con claridad situaciones, gestos o	Escribe mensajes muy generales, repetitivos o	Le cuesta identificar cosas buenas en su día a día o sus

	detalles positivos específicos de su día, demostrando una reflexión real.	superficiales (ej. "gracias por el día", "gracias por todo") sin profundizar.	mensajes no guardan relación con el sentido de la gratitud.
Compartir en comunidad	Comparte uno o dos de sus mensajes con el grupo con confianza, expresando sus ideas de forma clara y respetuosa.	Comparte sus mensajes con la clase, pero lo hace con timidez, de forma muy apresurada o con un tono de voz poco audible.	Se niega a compartir sus mensajes con el grupo o muestra desinterés durante el momento de socialización.
Escucha activa y respeto	Escucha con atención, respeto y empatía los mensajes que comparten sus compañeros, manteniendo un ambiente armonioso.	Escucha a sus compañeros, pero se distrae con facilidad o interrumpe ocasionalmente durante la puesta en común.	Muestra indiferencia, se distrae constantemente o interrumpe con comentarios fuera de lugar mientras otros comparten.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante ha integrado con éxito el hábito de la gratitud en su rutina y comparte sus experiencias con empatía y madurez.

9 - 7 puntos: El estudiante participa en la actividad, pero se beneficia de recordatorios para mantener la constancia o profundizar en sus reflexiones.

6 - 4 puntos: El estudiante requiere apoyo guiado para aprender a identificar aspectos positivos en su entorno y fortalecer la escucha hacia los demás.

3. Búsqueda de gratitud.

Tabla 74

Rúbrica actividad: búsqueda de gratitud

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Trabajo en equipo y colaboración	Participa activamente en el grupo, escucha las ideas de los demás y colabora con entusiasmo para encontrar los objetos de la lista de forma unida.	Se integra al equipo, pero tiende a trabajar de forma individual o le cuesta ponerse de acuerdo con sus compañeros al elegir los objetos.	Se desentiende del grupo, camina solo por el patio o genera conflictos que dificultan el trabajo colaborativo.
Enfoque y cumplimiento de la lista	Encuentra objetos o situaciones creativas que responden con claridad a las categorías de la lista (algo bonito, delicioso, que inspire, etc.).	Encuentra la mayoría de los objetos, pero algunos no coinciden bien con la categoría solicitada o los elige de forma apresurada y sin pensar mucho.	No completa la lista o recolecta objetos al azar sin prestar atención a las categorías de la gratitud.
Argumentación	Explica con claridad y entusiasmo por qué su equipo eligió esos objetos y qué valor o bienestar les aporta en su día a día.	Describe los objetos que encontraron, pero su explicación de "por qué los agradecen" es muy breve, repetitiva o superficial.	No participa en la presentación del equipo o es incapaz de explicar por qué deberían agradecer por los objetos encontrados.
Reflexión final	Escucha con respeto las exposiciones de los otros equipos y comparte una conclusión acertada sobre la importancia de observar los pequeños placeres cotidianos.	Presta atención a ratos durante las exposiciones, pero su reflexión final es muy simple o solo repite lo que dijeron otros.	Se muestra distraído o interrumpe durante el cierre de la actividad, mostrando desinterés en la reflexión final del grupo.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante logró conectar el juego con la empatía y la gratitud, trabajando en perfecta armonía con su equipo.

9 - 7 puntos: El estudiante completó la dinámica con éxito, aunque puede profundizar más en la reflexión de los pequeños detalles o mejorar su integración grupal.

6 - 4 puntos: El estudiante requiere apoyo para enfocarse en actividades lúdicas grupales y para identificar el valor positivo en las cosas cotidianas que le rodean.

4. Otras vidas.

Tabla 75

Rúbrica actividad: otras vidas

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Conexión y sensibilidad	Muestra un respeto absoluto y madurez al observar las imágenes y realizar el ejercicio de imaginación con los ojos cerrados, conectando con la realidad presentada.	Observa las imágenes, pero le cuesta mantener la concentración o la seriedad durante el ejercicio de imaginación guiada.	Se muestra distraído, hace comentarios fuera de lugar o muestra indiferencia ante las imágenes de vulnerabilidad mostradas.
Expresión creativa de la realidad	Plasma en su dibujo detalles claros que reflejan una comprensión real de las dificultades planteadas (escasez, falta de recursos, viviendas sencillas).	Realiza un dibujo básico, pero incluye elementos que no corresponden a la realidad de escasez explicada (ej. dibuja tecnología o lujos).	No realiza el dibujo o hace garabatos rápidos sin esforzarse por plasmar la situación solicitada.
Reconocimiento de oportunidades	Identifica con claridad y madurez las cosas que extrañaría de su vida actual, demostrando que valora y reconoce sus privilegios cotidianos.	Menciona cosas que extrañaría de forma muy superficial (ej. solo videojuegos o dulces) sin profundizar en aspectos esenciales como la escuela o la familia.	No logra identificar qué extrañaría de su vida actual o se muestra incapaz de contrastar ambas realidades.
Conciencia social y compromiso	Propone de manera proactiva acciones concretas y realistas para valorar lo propio (cuidar sus útiles, no desperdiciar comida) o ayudar a otros (donar).	Escucha la conversación final, pero sus propuestas de ayuda son muy genéricas ("ser bueno") o le cuesta conectar el aprendizaje con sus acciones diarias.	No participa en la conversación final o muestra una actitud de rechazo o desinterés hacia la idea de cuidar lo que tiene o ayudar.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante ha demostrado una notable capacidad de empatía, sensibilidad hacia el dolor ajeno y un agradecimiento genuino por sus propias oportunidades.

9 - 7 puntos: El estudiante comprende la diferencia de realidades, pero se beneficia de una guía continua para profundizar en el valor de las cosas no materiales y el compromiso social.

6 - 4 puntos: El estudiante requiere un acompañamiento más cercano y personalizado para desarrollar la empatía y aprender a procesar realidades diferentes a la suya de manera respetuosa.

5. Video de gratitud invisible.

Tabla 76

Rúbrica actividad: video de gratitud invisible

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Participación e integración familiar	Involucra activamente a los miembros de su familia en la dinámica. En el video se observa un ambiente de respeto, entusiasmo y juego colaborativo al adivinar.	Realiza el video con su familia, pero se nota poca participación de los miembros, o la dinámica de adivinar se realiza de forma muy apresurada y mecánica.	No presenta el video, o el video muestra que no se siguieron los pasos de la dinámica familiar (ej. solo habla el estudiante sin integrar a los demás).
Agradecimientos	Los agradecimientos de la familia se centran con éxito en "acciones invisibles" o cotidianas (detalles de cuidado, apoyo emocional, gestos diarios que suelen pasar desapercibidos).	Los agradecimientos son muy generales o materiales (ej. "gracias por comprarme un juguete"), alejándose un poco del propósito de valorar lo cotidiano.	Los mensajes del video carecen de sentido de gratitud o no se comprende el mensaje que querían transmitir los participantes.
Expresión del impacto social	Comparte con sus compañeros de forma clara, fluida y con madurez cómo se sintió su familia durante la actividad y qué emociones surgieron.	Describe lo que pasó en su casa, pero le cuesta expresar el impacto emocional o cómo se sintieron sus familiares, limitándose a contar los hechos.	Muestra desinterés al hablar de la experiencia o es incapaz de describir el estado emocional de su familia durante la tarea.
Análisis y reflexión del contenido	Identifica con precisión cuál fue el agradecimiento o la actitud que más se repitió en su hogar, reflexionando sobre la importancia de esa acción para la unión familiar.	Menciona los agradecimientos del video, pero le cuesta identificar un patrón o explicar cuál fue el más repetido y por qué es importante en su casa.	No identifica el agradecimiento más repetido ni muestra haber reflexionado sobre el contenido del video familiar.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante logró trasladar el propósito del aula al hogar con éxito, generando un espacio de comunicación afectiva real y compartiendo sus aprendizajes con el grupo.

9 - 7 puntos: La actividad familiar se cumplió, pero el estudiante se beneficia de una guía para profundizar en la expresión de sus emociones y en el análisis de los gestos cotidianos.

6 - 4 puntos: El estudiante presentó dificultades para coordinar la actividad en casa o para reflexionar en clase sobre la importancia del reconocimiento familiar.

Enero

1. Dado de emociones.

Tabla 77

Rúbrica actividad: dado de emociones

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Identificación y conexión emocional	Reconoce la emoción que marca el dado y la vincula con rapidez y claridad a una situación real y específica de su propia vida.	Identifica la emoción del dado, pero le cuesta recordar una situación personal y menciona un ejemplo muy genérico o ficticio.	No logra asociar la emoción del dado con ninguna situación, o se confunde de emoción al dar su ejemplo.
Expresión verbal y fluidez	Expresa su experiencia con claridad, usando un tono de voz adecuado para el grupo y demostrando confianza al hablar de lo que siente.	Comparte su situación, pero lo hace con mucha timidez, de forma apresurada o con un tono de voz apenas audible.	Se niega a hablar en su turno o responde con monosílabos (ej. "no sé") sin intentar expresar la situación.
Escucha activa	Escucha con atención y absoluto respeto las historias de sus compañeros, manteniendo una actitud de apoyo y cuidado en el círculo.	Presta atención a ratos, pero se distrae con el entorno del aire libre o conversa con los compañeros de al lado mientras otro habla.	Interrumpe, se burla de los ejemplos de los demás o muestra conductas disruptivas que rompen la confianza del grupo.
Reflexión final	Aporta ideas valiosas en la conversación final, demostrando que comprende por qué es importante expresar y validar lo que sentimos.	Escucha la reflexión final del docente, pero su participación es pasiva o se limita a repetir textualmente lo que dicen otros.	No presta atención a la reflexión de cierre o muestra desinterés por el mensaje sobre la importancia de las emociones.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante expresa sus emociones con madurez, se comunica con claridad y fomenta un espacio seguro de respeto para el grupo.

9 - 7 puntos: El estudiante reconoce sus emociones, pero necesita confianza o guía para compartirlas en público y mantener la concentración al aire libre.

6- 4 puntos: El estudiante presenta dificultades para identificar o comunicar sus vivencias emocionales, o requiere apoyo para respetar la participación de los demás.

2. Árbol de emociones.

Tabla 78

Rúbrica actividad: árbol de emociones

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Identificación y expresión no verbal	Selecciona con seguridad el emoji que representa su estado de ánimo actual y participa con respeto en el acto simbólico de colgar su emoción en el árbol.	Elige una tarjeta, pero duda mucho o cambia varias veces de emoji al no estar seguro de qué siente, o se distrae al colgarla en el árbol.	No logra identificar una emoción en las tarjetas o juega de forma disruptiva con los ganchos y el material sin colgar nada.
Expresión escrita de la emoción	Redacta de forma clara y honesta la situación o	Escribe un motivo muy vago o incompleto (ej. "me	No escribe el motivo de su emoción o se niega a realizar el

	motivo por el cual se ha sentido de esa manera, demostrando una buena capacidad de introspección.	siento feliz porque sí"), mostrando dificultad para profundizar en la causa de su emoción	ejercicio de redacción en la cartulina.
Respeto y escucha activa	Comparte su texto con el grupo de forma natural (si decide hacerlo) o mantiene un silencio empático, atento y respetuoso mientras los demás comparten en voz alta.	Si comparte, lo hace con mucha timidez o de forma inaudible. Si decide no compartir, se distrae o cuchichea mientras otros exponen su cartulina.	Interrumpe, se burla de las emociones expuestas por sus compañeros o presiona a otros para que hablen cuando es voluntario.
Comprensión del entorno emocional	Participa de la rueda de comentarios identificando las emociones comunes del grupo y reflexiona sobre lo que aprendió de sí mismo y de sus compañeros.	Participa en el cierre, pero le cuesta identificar la emoción más común del grupo o sus respuestas a las preguntas guía son muy superficiales.	Se muestra desatento durante la rueda de comentarios final o muestra desinterés por lo que el grupo aprendió en la actividad.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante reconoce sus estados de ánimo, los plasma con claridad por escrito y contribuye a crear un clima de confianza y seguridad en el aula.

9 - 7 puntos: El estudiante identifica sus emociones, pero necesita apoyo para profundizar en las razones de lo que siente o para mantener la concentración durante las reflexiones colectivas.

6 - 4 puntos: El estudiante presenta dificultades para conectar con sus sentimientos o requiere guía constante para respetar el espacio de expresión de los demás.

3. Carrera de las emociones.

Tabla 79

Rúbrica actividad: carrera de las emociones

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Expresión corporal	Utiliza con claridad los gestos del rostro y los movimientos de todo el cuerpo para representar de forma evidente la emoción de la estación.	Representa la emoción de forma tímida o limitada, usando solo gestos faciales u omitiendo el lenguaje corporal para que los demás entiendan.	No realiza la dramatización, se queda estático o se burla del ejercicio sin intentar representar la emoción.
Identificación de emociones	Observa con atención a sus compañeros y logra descifrar correctamente la emoción que están representando, participando de forma activa y ordenada.	Intenta adivinar la emoción, pero se distrae con facilidad o adivina al azar sin observar realmente los movimientos de sus compañeros.	Muestra desinterés en el desempeño de los demás, no participa adivinando o interrumpe las respuestas del grupo.
Trabajo en equipo	Trabaja de forma colaborativa en su grupo, respeta los turnos en cada estación y se desplaza	Se desplaza por las estaciones, pero le cuesta coordinar con su pequeño grupo, se adelanta a los	No sigue el circuito de las estaciones, se aleja de su grupo asignado o interrumpe el juego de los demás compañeros.

	hacia los conos con entusiasmo y orden.	turnos o genera desorden al correr.	
Conexión mente y cuerpo	Expresa con claridad qué sensaciones físicas experimentó al actuar demostrando comprender cómo se manifiesta la emoción en el cuerpo.	Participa en la reflexión, pero sus respuestas son muy simples sin lograr asociar la emoción con una respuesta corporal real.	No participa en la conversación final o muestra desinterés cuando el docente explica cómo el cuerpo expresa las emociones.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante domina la expresión de sus emociones a través del cuerpo, trabaja excelentemente en equipo y conecta sus sensaciones físicas con sus estados de ánimo.

9 - 7 puntos: El estudiante participa con éxito en el circuito, aunque se beneficia de apoyo para soltarse más en la dramatización o para profundizar en la reflexión del cierre.

6 - 4 puntos: El estudiante requiere acompañamiento guiado para enfocarse en actividades lúdicas al aire libre y para aprender a comunicar emociones con su lenguaje no verbal.

4. Mi clima interior.

Tabla 80

Rúbrica actividad: mi clima interior

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Creatividad	Utiliza la metáfora del clima con creatividad para representar su estado emocional actual, esforzándose en el uso de colores o formas para plasmar lo que siente.	Dibuja un elemento climático básico, pero le cuesta asociarlo con una emoción clara o realiza un dibujo rápido sin mayor esfuerzo o significado.	No realiza el dibujo o hace garabatos al azar que demuestran desinterés por la analogía planteada.
Expresión escrita	Redacta una oración clara que explica con honestidad la causa de su "clima emocional", demostrando una buena capacidad para identificar el origen de lo que siente.	Escribe una frase muy vaga, confusa o incompleta (ej. "estoy lluvioso porque sí"), mostrando dificultad para profundizar en el motivo de su emoción.	No escribe la frase explicativa o se niega a poner en palabras la razón de su dibujo.
Empatía y apoyo	Escucha los climas de los demás y propone de manera respetuosa acciones concretas, realistas y afectuosas para apoyar a alguien que se sienta de esa forma.	Escucha las situaciones, pero sus propuestas de ayuda son muy genéricas (ej. "darle un dulce" o "dejarlo solo") sin demostrar una conexión empática real.	Muestra desinterés al escuchar las situaciones ajenas, se burla de los dibujos mostrados o interrumpe cuando se buscan soluciones.
Validación y respeto	Muestra una actitud de absoluto respeto hacia el "mural de climas" de la clase, comprendiendo y validando que todas las emociones del grupo son importantes.	Acepta la colocación de los dibujos en el aula, pero muestra una actitud pasiva o indiferente frente al mensaje de validación emocional colectiva.	Muestra conductas disruptivas durante la colocación de los dibujos o realiza comentarios despectivos sobre el clima emocional de sus compañeros.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante logró conectar profundamente con la metáfora, expresó su mundo interior con honestidad (con o sin anonimato) y demostró una gran sensibilidad para cuidar y apoyar a sus compañeros.

9 - 7 puntos: El estudiante cumplió con la actividad manual y escrita, pero requiere una guía continua para desarrollar propuestas de ayuda más profundas o para conectar más con el propósito de la dinámica.

6 - 4 puntos: El estudiante presenta dificultades para plasmar o explicar lo que siente, o necesita acompañamiento cercano para fortalecer el respeto hacia la vulnerabilidad de los demás.

Febrero

1. Me veo, me ven.

Tabla 81

Rúbrica actividad: me veo, me ven

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Autocrítica y honestidad	Identifica y escribe de manera honesta y madura dos aspectos personales a mejorar, asumiendo el ejercicio individual con seriedad y respeto.	Escribe solo un defecto o redacta aspectos muy superficiales o bromistas, mostrando cierta resistencia a la introspección.	No realiza la actividad o escribe comentarios ofensivos hacia sí mismo o hacia terceros en el post-it.
Reconocimiento del otro	Reconoce cuatro virtudes en su compañero de la derecha y se esfuerza por describir con claridad situaciones reales donde las ha observado.	Identifica las virtudes de su compañero, pero escribe menos de cuatro o se limita a listarlas sin describir ninguna situación que las respalde.	No escribe las virtudes de su compañero o utiliza un lenguaje apático que no aporta valor al ejercicio de reconocimiento.
Apertura a la tolerancia	Participa activamente en el debate respondiendo a las preguntas guía, demostrando comprender que la tolerancia nace de aceptar que todos tenemos virtudes y defectos.	Escucha la reflexión, pero sus intervenciones son muy breves o memorísticas, costándole conectar el ejercicio con el concepto profundo de tolerancia.	Muestra desinterés en las preguntas del docente, interrumpe el diálogo o adopta una postura rígida o intolerante frente a las opiniones de los demás.
Empatía y cuidado del entorno	Muestra un respeto absoluto y empatía hacia los sentimientos expuestos en la clase, contribuyendo a crear un espacio seguro y libre de juicios.	Se mantiene en silencio durante la actividad, pero se distrae a ratos o muestra gestos que denotan incomodidad ante la vulnerabilidad del grupo.	Se burla de los comentarios de sus compañeros, rompe el clima de confianza del aula o minimiza las dificultades internas de los demás.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante demostró una alta madurez emocional. Logró mirarse hacia adentro con honestidad, validar de forma generosa a su compañero y comprender el verdadero sentido de la tolerancia humana.

9 - 7 puntos: El estudiante cumplió con los pasos de la actividad, pero necesita apoyo para profundizar en sus descripciones afectivas o para soltarse más en el debate reflexivo final.

6 - 4 puntos: El estudiante requiere un acompañamiento personalizado para desarrollar habilidades de autocrítica constructiva y respeto hacia la vulnerabilidad propia y ajena.

2. Robots.

Tabla 82

Rúbrica actividad: robots

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Honestidad y apertura inicial	Comparte con su equipo de manera honesta y madura un defecto personal, escuchando los de sus compañeros con absoluto respeto y empatía.	Menciona un defecto de forma tímida, apresurada o muy superficial (ej. bromas), costándole un poco tomar con seriedad la apertura inicial.	Se niega a compartir un defecto personal o se burla de los defectos expuestos por los miembros de su equipo.
Creación del robot	Trabaja activamente en el diseño del robot, ayudando a crear una pieza creativa que simbolice con claridad cómo la virtud de un compañero compensa su propio defecto.	Participa en la construcción del robot, pero la pieza que representa la complementariedad es confusa o no se asocia claramente con la solución al defecto.	No colabora en la construcción del robot o insiste en trabajar de forma individual sin integrar las ideas de complementariedad del equipo.
Tolerancia y trabajo en equipo	Muestra paciencia y tolerancia ante las dificultades o errores durante el armado con reciclaje, apoyando a sus compañeros cuando algo no sale a la primera.	Se integra al trabajo grupal, pero muestra frustración, impaciencia o le cuesta aceptar los errores propios o de sus compañeros durante la construcción.	Abandona la actividad ante el primer error, genera conflictos en el grupo o daña los materiales de reciclaje por frustración.
Argumentación	Explica con claridad en la presentación cómo las virtudes del equipo contrarrestan los defectos individuales, demostrando entender el valor de apoyarse mutuamente.	Participa en la explicación del robot, pero se limita a describir los materiales o las piezas físicas, sin profundizar en cómo se compensan los defectos y virtudes.	No participa en la exposición del equipo o demuestra no haber comprendido el propósito de la actividad de complementariedad.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante comprendió que el error o la limitación propia se supera en comunidad. Mostró madurez, alta tolerancia a la frustración y una excelente actitud colaborativa.

9 - 7 puntos: El estudiante cumplió con la actividad y el armado, pero requiere apoyo para gestionar la paciencia ante los errores del proceso o para profundizar en la conexión de virtudes.

6 - 4 puntos: El estudiante presenta dificultades para trabajar de forma colaborativa, aceptar sus áreas de mejora o tolerar los contratiempos del trabajo manual en equipo.

3. Mi luz y mi sombra.

Tabla 83

Rúbrica actividad: mi luz y mi sombra

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Trabajo en equipo	Trabaja con cuidado, respeto y delicadeza al dibujar la silueta de su compañero, manteniendo una actitud de confianza mutua y madurez en el espacio compartido.	Dibuja la silueta de su compañero, pero lo hace de forma apresurada, descuidada o mostrando timidez e incomodidad durante el proceso físico.	No colabora en el dibujo de la silueta de su compañero o juega de forma disruptiva, dañando el material o incomodando al otro.
Introspección y simbolismo corporal	Identifica sus virtudes (en torso/cabeza con colores brillantes/recortes) y sus defectos (en manos/pies con tonos oscuros), siguiendo la lógica de que lo que se puede cambiar está en las extremidades.	Ubica sus virtudes y defectos en la silueta, pero no respeta las zonas corporales asignadas o utiliza los materiales de forma aleatoria sin un sentido reflexivo.	Llena la silueta con recortes o dibujos al azar, sin diferenciar sus virtudes de sus defectos ni demostrar un ejercicio real de autoconocimiento.
Creatividad	Utiliza los marcadores, revistas y recortes con dedicación, logrando una representación visual rica y expresiva que refleja su identidad y esfuerzo personal.	Utiliza los materiales de forma básica o monótona, limitándose a escribir palabras sueltas sin esforzarse por usar la creatividad visual o los recortes.	No decora su silueta, desperdicia los materiales de trabajo o deja el pliego de papel Kraft incompleto por falta de interés.
Aceptación y tolerancia	Muestra una actitud de orgullo y respeto hacia su silueta terminada, reconociendo el valor de sus luces (virtudes) y mostrando apertura para trabajar en sus sombras (defectos).	Observa su silueta, pero adopta una postura un tanto quejumbrosa o autocrítica negativa hacia sus defectos, costándole ver el sentido de aceptación de la actividad.	Rechaza su propio trabajo, hace comentarios despectivos sobre su silueta o se burla de las siluetas expuestas por sus compañeros de clase.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante logró plasmar su identidad con honestidad y creatividad. Demostró un alto nivel de madurez al ubicar físicamente sus fortalezas y áreas de mejora, respetando su cuerpo y el de su compañero.

9 - 7 puntos: El estudiante completó su silueta con éxito, aunque requiere apoyo para profundizar en el significado de la ubicación corporal de las emociones o para soltarse más en la parte creativa.

6 - 4 puntos: El estudiante presentó dificultades para concentrarse en el trabajo en parejas o para realizar la introspección necesaria que requería plasmar sus virtudes y defectos en el papel.

4. Gafas que toleran.

Tabla 84

Rúbrica actividad: gafas que toleran

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Creatividad	Construye sus gafas de cartón con entusiasmo y dedicación, utilizando los materiales (celofán, marcadores, stickers) de forma original y colorida.	Elabora sus gafas de forma rápida o descuidada, limitándose a cumplir con la estructura básica sin esforzarse por decorarlas o usar la creatividad.	No diseña las gafas, daña los materiales durante el proceso o deja el trabajo incompleto por falta de interés.
Empatía	Acepta con madurez el reto de mirar a un compañero con el que casi no interactúa, mostrando una actitud de respeto, calidez y escucha activa.	Se acerca al compañero asignado, pero muestra timidez, incomodidad o prefiere buscar a sus amigos de siempre, costándole salir de su zona de confort.	Se niega a interactuar con el compañero seleccionado, muestra indiferencia o se aleja de la dinámica grupal.
Reconocimiento de virtudes	Logra "ver más allá" y expresa verbalmente una virtud clara, valiosa y auténtica sobre su compañero, utilizando la frase guía de manera significativa.	Menciona una virtud muy superficial o genérica (ej. "me gusta tu camisa" o "eres alto") sin lograr profundizar en una cualidad positiva de la persona.	No es capaz de mencionar ninguna virtud de su compañero o realiza un comentario bromista o despectivo que rompe el sentido de la actividad.
Mensaje	Comprende que las gafas son un símbolo para elegir cómo mirar a los demás cotidianamente, y asume el compromiso de guardarlas y cuidar su actitud de tolerancia.	Escucha la explicación del docente sobre el "poder de las gafas", pero le cuesta conectar el objeto con una aplicación real en su convivencia diaria.	Muestra desinterés en el cierre de la actividad, rompe, pierde o desecha las gafas sin valorar el significado del recordatorio.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante se involucró con entusiasmo en la manualidad y demostró una gran madurez emocional al conectar con un compañero nuevo, logrando validar sus virtudes con total respeto y tolerancia.

9 - 7 puntos: El estudiante cumplió con el diseño y la interacción, pero se beneficia de apoyo para profundizar en la identificación de virtudes no superficiales y para superar la timidez al interactuar con otros.

6 - 4 puntos: El estudiante presenta dificultades para concentrarse en la tarea creativa o requiere guía cercana para aprender a mirar positivamente a sus pares y respetar las dinámicas de inclusión en el aula.

Marzo

1. Construyendo un puente.

Tabla 85

Rúbrica actividad: construyendo un puente

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Autocontrol y enfoque	Mantiene la concentración y la calma en su equipo a pesar de los distractores (música alta), asumiendo su rol con responsabilidad para continuar la construcción sin rendirse.	Continúa trabajando, pero se distrae con facilidad ante el ruido, pierde el control de los fideos temporalmente o necesita recordatorios para enfocarse en la tarea.	Abandona la actividad por frustración, se distrae por completo jugando con los materiales o contribuye al caos del aula.
Regulación conductual	Detiene su acción inmediatamente al recibir la señal, manteniendo el silencio y la postura de "estatua" como muestra de respeto a las reglas y a sus compañeros.	Le cuesta quedarse completamente quieto o en silencio; se mueve, habla o se ríe, rompiendo parcialmente la consigna de la prueba.	Ignora la instrucción del docente, sigue manipulando los fideos y la plastilina, o interrumpe deliberadamente el esfuerzo de los demás
Trabajo en equipo	Muestra una excelente disposición y compromiso para unir el puente de su equipo con el del grupo vecino, cuidando que ambas estructuras se beneficien mutuamente.	Coopera para conectar el puente, pero lo hace con desgana, o muestra resistencia a modificar su estructura original para adaptarse al diseño del otro equipo.	Se niega a conectar su puente con el de los demás, o manipula la estructura del grupo vecino de forma descuidada causando daños.
Reflexión	Explica con claridad cómo experimentó el autocontrol durante las penitencias y demuestra comprender cómo se aplican la responsabilidad, el respeto y el compromiso en la vida diaria.	Escucha la explicación del docente, pero le cuesta verbalizar la relación entre los retos físicos del puente y los valores trabajados, dando respuestas superficiales.	No participa en la conversación final o muestra desinterés en conectar el caos de la actividad con el aprendizaje de los valores.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El equipo y el estudiante demostraron un autocontrol sobresaliente. Lograron sobreponerse a las dificultades con paciencia, respetaron cada norma del juego y se comprometieron con el éxito colectivo.

9 - 7 puntos: El estudiante logró construir el puente, pero experimentó dificultades para gestionar la frustración o la distracción durante las penitencias, requiriendo guía para mantener el orden.

6 - 4 puntos: El estudiante presentó marcadas dificultades para autorregular su conducta ante el caos provocado, mostrándose intolerante a las reglas o al trabajo en armonía con otros equipos.

2. Vinculación con la comunidad.

Tabla 86

Rúbrica actividad: vinculación con la comunidad

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Construcción y ética	Diario artesanal creativo. Incluye fotos del proceso sin mostrar rostros, respetando la privacidad.	Diario sencillo. Fotos poco claras o con manejo inadecuado de la privacidad.	No es un diario hecho desde cero o no incluye evidencias visuales.
Acción y vínculo familiar	Describe una ayuda real y se evidencia el trabajo conjunto y responsable entre el estudiante y su familia.	No se percibe la participación activade la familia.	No se realizó la ayuda o el estudiante trabajó de forma aislada.
Valores y autocontrol	Responde con profundidad cómo aplicó la honestidad, respeto, gratitud y compromiso, manejando sus emociones.	Menciona los valores de forma superficial o incompleta.	No incluye reflexiones personales ni análisis de sus emociones.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

9 puntos: Cumple con todos los criterios con la máxima calidad, creatividad y profundidad reflexiva.

8 - 6 puntos: Realiza la actividad con éxito, pero con oportunidades de mejora en la integración familiar, la claridad de las evidencias o la profundidad de sus valores.

5 - 3 puntos: El proyecto presenta vacíos importantes en la elaboración del diario, el trabajo colaborativo o la autoreflexión.

Abril

1. Vecinos en conflicto.

Tabla 87

Rúbrica actividad: vecinos en conflicto

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Negociación y respeto (por rol)	Defiende sus intereses con calma y claridad, escucha la postura de la otra parte con respeto y muestra apertura para ceder en favor de un bien común.	Expresa sus demandas, pero le cuesta escuchar a la otra parte, interrumpe durante el diálogo o muestra resistencia a ceder en la negociación.	Adopta una postura intransigente, se enfoca en ganar individualmente o utiliza un tono de voz irrespetuoso con sus compañeros.
Mediación y solución de conflicto (por rol)	Propone alternativas creativas, equilibradas y objetivas que benefician a ambas partes, evitando activamente que el conflicto escale.	Intenta mediar, pero sus propuestas favorecen más a un lado que al otro, o se limita a observar el conflicto sin proponer soluciones prácticas.	No interviene en la mediación, toma partido evidente por un grupo o promueve que el conflicto se vuelva más confuso.
Co-creación del mapa (general)	Colabora activamente en el diseño del mapa final, asegurando que las soluciones acordadas	Participa en la elaboración del mapa, pero le cuesta plasmar los acuerdos con claridad, o el dibujo refleja	No trabaja en el diseño del mapa final o sabotea el dibujo y los materiales (post-its) del equipo durante el proceso.

	queden plasmadas de forma clara, ordenada y consensuada.	solo las ideas de unos pocos integrantes.	
Enfoque ganar-ganar (general)	Demuestra comprender que negociar implica el respeto a la propiedad ajena y que un buen acuerdo hace que ambas partes se sientan ganadoras.	Entiende el concepto de acuerdo, pero su solución final sigue dejando a una de las partes en clara desventaja.	No comprende el sentido de la negociación, buscando únicamente el beneficio propio a costa del derecho del vecino.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante demostró habilidades sobresalientes para el diálogo, la empatía y la resolución pacífica de problemas, logrando acuerdos armoniosos.

9 - 7 puntos: Realizó la actividad y participó en la dinámica, pero requiere apoyo para mejorar la escucha activa o para proponer soluciones más equilibradas.

6 - 4 puntos: Presentó dificultades para regular sus emociones en situaciones de conflicto o para trabajar de manera colaborativa respetando las reglas del juego.

2. La naranja y la escucha activa.

Tabla 88

Rúbrica actividad: la naranja y la escucha activa

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Escucha activa e indagación	Muestra un interés genuino por entender el conflicto; propone preguntas o analiza la situación intentando descubrir qué hay detrás de la pelea por las naranjas.	Escucha el conflicto de forma pasiva, quedándose únicamente con la superficie del problema (ambos quieren lo mismo) sin intentar indagar más allá.	Se muestra distraído durante el planteamiento del caso o interrumpe la explicación con comentarios ajenos al tema.
Creatividad para desescalar	Imagina y propone alternativas pacíficas y creativas para resolver la disputa, buscando que ambas partes disminuyan su tensión y colaboren.	Propone soluciones comunes o directas (como "comprar más" o "repartir mitad y mitad") sin explorar formas alternativas de resolver el desacuerdo.	No aporta soluciones al grupo o sugiere opciones que incrementan el conflicto o dejan a una parte completamente perdedora.
Pensamiento integrador	Demuestra apertura mental para buscar escenarios donde ambas partes queden 100% satisfechas, evitando la postura rígida de que uno debe perder para que el otro gane.	Comprende la necesidad de un acuerdo, pero sus ideas se limitan a la negociación tradicional donde ambos tienen que sacrificar algo (perder-perder parcial).	Insiste en soluciones unilaterales donde una de las partes se impone sobre la otra por la fuerza o el azar.
Reflexión	Comprende y explica con claridad la lección del docente: para resolver un conflicto es vital escuchar los intereses profundos (pulpa vs. cáscara) y no solo las demandas.	Escucha la solución del docente, pero le cuesta explicar la diferencia entre "lo que la gente dice que quiere" y "lo que realmente necesita".	Muestra indiferencia ante la resolución del caso o no logra conectar la metáfora de la naranja con la vida real.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 – 10 puntos: El estudiante demuestra una alta capacidad de mediación. Sabe escuchar, propone soluciones creativas para calmar los ánimos y asimila con rapidez cómo transformar un conflicto en una oportunidad de cooperación.

9 - 7 puntos: El estudiante participa activamente en la búsqueda de soluciones, aunque tiende a recurrir a las salidas más obvias. Se beneficia de la guía del docente para profundizar en la empatía.

6 - 4 puntos: El estudiante requiere apoyo continuo para desarrollar habilidades de escucha activa y para comprender que los conflictos se pueden resolver sin necesidad de que haya un bando perdedor.

3. Mi entorno.

Tabla 89

Rúbrica actividad: mi entorno

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Identificación del conflicto	Identifica con claridad un conflicto real de su entorno, describiendo de forma objetiva a las partes involucradas y el motivo del desacuerdo sin juzgar.	Identifica una situación, pero la describe de forma muy vaga, confusa o se enfoca solo en quejarse de una parte sin explicar bien el conflicto.	No logra identificar ningún conflicto real, o describe una situación ficticia que no corresponde a su entorno.
Viabilidad de soluciones	Propone por escrito soluciones prácticas, pacíficas y realistas que apuntan a calmar los ánimos y resolver el problema de raíz.	Propone soluciones escritas, pero estas son muy genéricas (ej. "pedir perdón" o "ya no pelear") o difíciles de aplicar en la vida real.	Las soluciones propuestas son agresivas, impositivas o consisten simplemente en ignorar el conflicto.
Apertura y comunicación	Comparte su propuesta con el grupo de forma respetuosa (si decide hacerlo) o escucha con atención y empatía las situaciones de sus compañeros.	Comparte su idea con timidez y de forma poco clara, o se distrae a ratos mientras escucha los conflictos de los demás compañeros.	Se niega a participar de la dinámica grupal, interrumpe de forma disruptiva o se burla de los problemas expuestos por otros.
Comprensión de la mediación	Demuestra comprender que para resolver un conflicto real se necesita la voluntad de ambas partes y, de ser necesario, la ayuda de un mediador neutral.	Escucha la explicación del docente, pero le cuesta entender cuál es el rol exacto del mediador o cree que una sola persona puede resolverlo todo.	No presta atención a la explicación de cierre o insiste en que los conflictos reales solo se ganan imponiendo la fuerza o la razón propia.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante demuestra una excelente madurez y capacidad de análisis. Es capaz de mirar sus entornos con ojos críticos, proponer soluciones justas y entender la estructura de una mediación real.

9 - 7 puntos: El estudiante identifica y propone soluciones, pero se beneficia de una guía para aterrizar sus ideas a acciones más concretas y específicas en la vida diaria.

6 - 4 puntos: Requiere acompañamiento constante para aprender a analizar los problemas de forma pacífica y comprender la importancia de buscar ayuda neutral (mediadores) ante un conflicto.

4. Conflictos en clase.

Tabla 90

Rúbrica actividad: conflictos en clase

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Diagnóstico y objetividad	Identifica un conflicto real del salón de clases con madurez y objetividad, describiendo la situación sin atacar, culpar o señalar directamente a compañeros específicos.	Identifica un conflicto de la clase, pero lo hace de forma subjetiva (tomando partido evidente) o se enfoca más en las quejas que en el problema de fondo.	No reconoce ningún conflicto en el aula, o utiliza este espacio para atacar de forma directa o grosera a otros compañeros.
Viabilidad y convivencia	Propone por escrito soluciones constructivas, realistas y pacíficas que buscan el bienestar común del grupo y el respeto a las normas del aula.	Escribe soluciones que son muy superficiales (ej. "portarse bien") o que solo benefician a su grupo de amigos dentro de la clase.	Sugiere soluciones que incrementan la división en el salón, que son impositivas o simplemente no realiza el ejercicio escrito.
Dialogo grupal	Comparte sus propuestas con un tono de voz conciliador y constructivo, y escucha con atención y respeto las alternativas sugeridas por sus compañeros.	Comparte sus ideas con timidez o desgana, o le cuesta mantener el respeto y la concentración mientras los demás exponen sus soluciones.	Interrumpe las exposiciones, se burla de las propuestas de los demás o muestra una actitud defensiva durante el diálogo colectivo.
Des escalamiento	Muestra una disposición activa y un compromiso real para aplicar las soluciones acordadas, ayudando a bajar la tensión y mejorar el clima del aula.	Escucha la invitación del docente para desescalar el conflicto, pero adopta una postura pasiva, esperando que sean los demás quienes cambien de actitud.	Se niega a colaborar con el desescalamiento del conflicto de la clase o sabotea las intenciones de paz y reconciliación del grupo.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante demuestra una excelente capacidad para analizar los problemas de su propio entorno con madurez. Propone soluciones justas y se compromete activamente a mejorar el clima del salón.

9 - 7 puntos: El estudiante reconoce las dificultades del grupo y propone soluciones, pero requiere de una guía docente para comprometerse de manera más activa y dejar de lado los intereses individuales.

6 - 4 puntos: Requiere apoyo e intervención constante para aprender a procesar los conflictos de la clase sin tomárselos de forma personal o agresiva, y para integrarse a los acuerdos colectivos.

Mayo

1. **Re-branding local.**

Tabla 91

Rúbrica actividad: re-branding local

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Innovación y creatividad	Diseña un cambio radical (180°) y atractivo para el negocio, presentando un nuevo logotipo y paleta de colores con excelente uso de los materiales en la cartulina.	Presenta una propuesta de cambio, pero la idea es tímida, poco innovadora o los elementos visuales (logo/colores) no se diferencian claramente de la imagen tradicional del negocio.	La propuesta carece de creatividad, está incompleta o no modifica realmente la identidad visual del negocio seleccionado.
Comunicación escrita y persuasión	Redacta una carta respetuosa, formal y persuasiva, adaptando el lenguaje para convencer a un dueño tradicionalista y explicando con claridad los beneficios de las nuevas ideas.	Escribe la carta, pero el tono no es lo suficientemente persuasivo, es demasiado informal o le cuesta explicar con claridad por qué el cambio es positivo para el negocio.	La carta es excesivamente breve, confusa, tiene serias faltas de formalidad o no se redactó durante el tiempo asignado.
Gestión y negociación	Cumple con la entrega de la carta en el negocio y, en caso de interactuar, muestra un liderazgo asertivo, escucha las objeciones del dueño tradicionalista con respeto y argumenta sus ideas.	Entrega la carta en el negocio, pero evita el diálogo por timidez o, al interactuar, le cuesta defender la propuesta frente a las posturas tradicionales del comerciante.	No se realizó la entrega de la carta en el negocio o el equipo mostró desinterés por completar la fase fuera del aula.
Reflexión	Comparte de forma crítica y madura la experiencia del equipo, identificando los desafíos reales del liderazgo y comprendiendo cómo se negocia ante la resistencia al	Expone la experiencia, pero de forma puramente anecdótica (cuenta lo que pasó) sin lograr profundizar en los aprendizajes sobre negociación o liderazgo que	No participa en la socialización final o demuestra no haber comprendido los retos de negociar ideas innovadoras con perfiles tradicionalistas.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante logró completar todas las actividades a cabalidad.

9 - 7 puntos: El estudiante tiene la base del trabajo, pero necesita tutoría o empuje para perder el miedo a hablar en público o mejorar su redacción.

6 - 4 puntos: Si un alumno está en este rango, requiere acompañamiento para mejorar.

Junio

1. **Alcalde por un día**

Tabla 92

Rúbrica actividad: alcalde por un día

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Análisis de problemas	Elige un problema de la ciudad y propone dos soluciones claras. Identifica con acierto las ventajas y desventajas de cada una, pensando en el impacto para la comunidad.	Elige un problema y propone soluciones, pero el análisis de ventajas y desventajas es muy superficial o no evalúa cómo afectará a los vecinos de la ciudad.	Solo propone una solución sin analizar alternativas, o las ventajas y desventajas que anota no tienen relación con el problema elegido.
Toma de decisiones	Selecciona la mejor solución basándose en su análisis previo y explica con argumentos sólidos por qué es la opción más beneficiosa para la ciudad.	Elige una solución, pero su justificación es débil (ej. "porque me gusta más") sin demostrar que se basa en las ventajas y desventajas analizadas.	Toma una decisión al azar sin justificar su elección o propone una medida que perjudica a la comunidad en lugar de beneficiarla.
Comunicación	Presenta su decisión con claridad, usando un tono de voz adecuado y apoyándose en sus materiales (hojas/dibujos) para convencer al grupo de su propuesta.	Expone su decisión ante el grupo, pero lo hace con timidez, de forma desorganizada o limitándose a leer textualmente su hoja sin explicar la idea.	Se niega a presentar su decisión ante sus compañeros o su explicación es confusa y carece de preparación previa.
Pensamiento crítico	Escucha con respeto las preguntas o mejoras de sus compañeros, responde con argumentos y demuestra comprender el valor de escuchar opiniones antes de decidir.	Escucha a sus compañeros, pero se muestra un poco defensivo ante las sugerencias de mejora o le cuesta conectar el ejercicio con la toma de decisiones responsables.	Reacciona con molestia ante las preguntas del grupo, interrumpe a los demás o muestra desinterés total durante la reflexión final.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Puntaje

12 - 10 puntos: El estudiante gobernó con gran responsabilidad. Analizó el impacto de sus decisiones en la comunidad, defendió su postura con lógica y demostró una excelente madurez democrática en el debate.

9 - 7 puntos: El estudiante identificó el problema y propuso soluciones válidas, pero necesita profundizar más en el análisis de las consecuencias a largo plazo o mejorar su seguridad al recibir retroalimentación.

6 - 4 puntos: Requiere acompañamiento constante para comprender que gobernar implica evaluar alternativas y que toda decisión pública genera un impacto directo en la vida de otras personas.

4.6.2 Indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación.

La evaluación será diagnóstica, formativa y final. Se combinarán indicadores cuantitativos y cualitativos para valorar tanto el cumplimiento de las actividades como los cambios observados en las competencias emocionales y en la convivencia escolar. La medición se realizará al inicio, durante el proceso y al cierre del año lectivo.

Tabla 93

Indicadores, criterios de evaluación

Indicador	Criterio de evaluación	Instrumento	Meta esperada
Participación estudiantil	Porcentaje de estudiantes que participa activamente en las actividades programadas.	Registro de asistencia y lista de cotejo.	Al menos 85 % de participación mensual.
Cumplimiento del cronograma	Porcentaje de actividades ejecutadas respecto de las planificadas.	Cronograma de seguimiento y evidencias del docente.	Al menos 90 % de actividades ejecutadas.
Reconocimiento emocional	Capacidad para identificar y nombrar emociones propias y ajenas en situaciones cotidianas.	Rúbrica, preguntas de reflexión, diario emocional y MESACTS.	Mejora de al menos un nivel en la rúbrica o incremento respecto del diagnóstico inicial.
Autorregulación	Uso de respiración, pausa, diálogo interno u otras estrategias antes de reaccionar impulsivamente.	Observación sistemática, registro anecdótico y autoevaluación.	Disminución progresiva de respuestas impulsivas y uso autónomo de dos o más estrategias.
Empatía y conciencia social	Capacidad para escuchar, respetar perspectivas y ofrecer apoyo a sus pares.	Rúbrica de actividades colaborativas, coevaluación y observación.	Al menos 80 % alcanza nivel satisfactorio o superior.
Comunicación asertiva	Expresión respetuosa de emociones, necesidades y desacuerdos.	Rúbrica, dramatizaciones, debates y producciones escritas.	Mejora observable entre la evaluación inicial y final.
Resolución de conflictos	Aplicación de diálogo, negociación y búsqueda de acuerdos sin violencia.	Estudio de casos, registro de convivencia y rúbrica.	Reducción de incidentes repetitivos y aumento de acuerdos pacíficos.
Compromiso docente	Participación del personal en capacitación, aplicación y registro del programa.	Asistencia, ficha de implementación y encuesta de satisfacción.	100 % de tutores capacitados y al menos 80 % de cumplimiento de registros.
Participación familiar	Asistencia o colaboración de representantes en actividades y acciones de seguimiento.	Registro de reuniones, fichas de compromiso y encuesta.	Al menos 70 % de familias participa en una acción durante el programa.
Satisfacción y factibilidad	Valoración de utilidad, claridad, pertinencia y aplicabilidad por parte de estudiantes, docentes, DECE y autoridades.	Encuesta de satisfacción, entrevista y juicio de expertos.	Promedio mínimo de 4 sobre 5 en pertinencia y aplicabilidad.

Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Los resultados serán analizados mediante comparación de línea base y evaluación final, revisión de frecuencias y porcentajes, análisis de rúbricas y triangulación de la información obtenida de estudiantes, docentes, familias y DECE. Cuando un indicador no alcance la meta establecida, se reajustarán las actividades, los apoyos y la frecuencia de seguimiento.

4.7. Valoración/ evaluación / validación de la propuesta de transformación.

Estrategias de evaluación y seguimiento

- Rúbricas de competencias emocionales
- Instrumentos de evaluación (MESACTS, autoevaluación, coevaluación)
- Indicadores de logro y metas esperadas

Validación de la propuesta

- Método Delphi con expertos (por ejemplo)

Plan de sostenibilidad institucional

Consideraciones finales del capítulo

- Reflexión sobre la educación emocional como política educativa
- Relación con los ODS (Educación de calidad y bienestar)

La propuesta aquí expuesta representa la fase de la investigación aplicada y es consecuencia directa del diagnóstico desarrollado previamente en los capítulos anteriores. El análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la herramienta MESACTS pone de manifiesto las fortalezas de determinadas competencias emocionales, pero a la vez también ha evidenciado dimensiones susceptibles de ser fortalecidas, fundamentalmente aquellas referidas a la autorregulación emocional, a la empatía, las habilidades sociales o la toma de decisiones responsables.

Por lo tanto, la programación de la intervención está en función de las necesidades del diagnóstico y se propone traducir los resultados de la investigación en acción educativa para favorecer el desarrollo integral del alumnado. De tal forma, la propuesta de intervención establece una relación expresa entre las evidencias empíricas obtenidas y las estrategias pedagógicas que se sugieren, de tal forma que se produce una adecuación y coherencia entre los resultados que surgen del estudio y las acciones pedagógicas que se proponen.

El programa presenta su base en algunos de los aportes de la educación emocional de Bisquerra (2009), Goleman (2013), CASEL (2020) y otros autores que le conceden valor a la educación emocional como un aspecto básico para el bienestar personal, la convivencia en las escuelas y el desarrollo de aprendizajes significativos.

Al haber culminado con la recolección de datos y su respectivo análisis, se evidenció que los estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato gozan de bienestar estudiantil moderadamente alto. Es decir que, si bien el ambiente escolar es considerado positivo por la

mayoría de los estudiantes encuestados, también existen algunos estudiantes que no lo perciben de esta manera. Por lo que se adaptará el programa de acompañamiento emocional de acuerdo a la necesidad evidenciada en la institución educativa.

Tabla 94

Propuesta

Nivel	Descripción	Base de la propuesta
Problema	Déficit en el acompañamiento emocional y bienestar estudiantil.	Carencia de competencias emocionales entre 7–11 años.
Objetivo general	Diseñar un programa de acompañamiento emocional para el fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes de 7 a 11 años de la escuela privada Unidad Educativa Nuevo Mundo, en Ambato-Ecuador, Distrito 18D01, Zona 3.	Carencia de competencias emocionales entre 7–11 años.
Resultados esperados	Mejorar empatía, autoconocimiento y clima escolar.	Variables de bienestar y desempeño emocional.
Actividades	Talleres, diarios emocionales, campañas de gratitud, etc.	Carencia de competencias emocionales entre 7–11 años.
Indicadores	% de mejora en bienestar (MESACTS), % de docentes capacitados.	(Añadir indicadores medibles).

Fuente: Elaboración propia

En base al diagnóstico que se obtiene aplicando el instrumento MESACTS, se establecen metas para consolidar y fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes. Dichas metas serán tomadas como referente del seguimiento y evaluación del programa de forma que se pueda valorar el impacto del programa una vez puesto en marcha.

Tabla 95

Metas e indicadores para el seguimiento y evaluación del Programa de Desarrollo de Competencias Emocionales.

Indicador	Línea base (diagnóstico)	Meta propuesta
Nivel global de competencias emocionales de los estudiantes	Predominio de niveles adecuados, con oportunidades de mejora en autorregulación emocional y habilidades sociales.	Incrementar en al menos un 10 % los puntajes promedio de las dimensiones con menor desempeño al finalizar la implementación del programa.
Estudiantes que identifican y expresan adecuadamente sus emociones	Resultados satisfactorios, con diferencias entre dimensiones evaluadas.	Alcanzar que al menos el 90 % de los estudiantes evidencie un nivel alto en reconocimiento y expresión emocional.
Autorregulación emocional	Se identificaron oportunidades de fortalecimiento en el manejo de emociones ante situaciones de conflicto.	Mejorar los niveles de autorregulación emocional en al menos el 85 % de los participantes.
Empatía y habilidades sociales	Nivel adecuado, susceptible de fortalecimiento mediante actividades colaborativas.	Incrementar la participación en actividades cooperativas y alcanzar un nivel alto en empatía en al menos el 90 % de los estudiantes.
Implementación institucional del programa	No existe un programa sistemático de educación emocional.	Incorporar el programa al Plan Operativo Anual y al Proyecto Educativo Institucional para asegurar su continuidad.

Autorregulación emocional	Se identificaron oportunidades de fortalecimiento en el manejo de emociones ante situaciones de conflicto.	Mejorar los niveles de autorregulación emocional en al menos el 85 % de los participantes.
Empatía y habilidades sociales	Nivel adecuado, susceptible de fortalecimiento mediante actividades colaborativas.	Incrementar la participación en actividades cooperativas y alcanzar un nivel alto en empatía en al menos el 90 % de los estudiantes.
Implementación institucional del programa	No existe un programa sistemático de educación emocional.	Incorporar el programa al Plan Operativo Anual y al Proyecto Educativo Institucional para asegurar su continuidad.

Fuente: Elaboración propia

Las metas que se detallan son factibles y se encuentran alineados con el diagnóstico institucional, dirigiendo la aplicación del programa hacia una mejora continua de las competencias emocionales y favoreciendo como nexo para la evaluación de sus resultados. Ésta se realiza a través de indicadores contrastables.

Según el enfoque de las capacidades de Amartya Sen citado en Cejudo, R. (2007), el ser humano puede estar bien pero siempre puede estar mejor: lo cual hace referencia al crecimiento personal y desarrollo humano que va más allá del contenido curricular. Razón por la que se busca mejorar el nivel de bienestar estudiantil en la Unidad Educativa Nuevo Mundo. Actualmente, se habla poco o nada de las competencias emocionales en Ecuador. Así, se persigue fomentar la cultura del bienestar estudiantil, que a medio y largo plazo promoverá la formación de profesionales no solo competentes en contenidos, sino también en el autoconocimiento y la gestión de relaciones sociales positivas, a través del desarrollo de competencias emocionales. En el año 2001, Daniel Goleman propuso que la inteligencia emocional se descompone en cinco dimensiones: auto-regulación, auto-conciencia, motivación, empatía y habilidades sociales. Cada una de estas dimensiones se subdivide en veinticinco competencias. No obstante, en 2025, Daniel Goleman plantea que la Inteligencia Emocional se divide en cuatro grupos generales, tales como: autoconsciencia, auto gestión, conciencia social, manejo de relaciones; y a su vez estos contienen doce competencias indistintamente entre cada grupo.

Ilustración 9

Daniel Goleman 2013 y 2025



Elaborado por: Sophia Valle, 2026.

Entre los 7 y 11 años, los niños y niñas, es decir, los estudiantes, viven una etapa en la que necesitan sentirse aceptados, seguros y valorados para poder crecer con confianza. Según Erik Erikson citado por Nelson Bordigno (2005, p. 54), los humanos se dividen en grupos según su edad y a lo largo de su vida se mantienen en constante cambio y aprendizaje. Por ejemplo, a la edad de 6 a 12 año se encuentran en la etapa de industria vs. Inferioridad que se asemeja a la edad estipulada para esta investigación doctoral. Para muchos estudiantes, la escuela no es solo un lugar donde aprenden a leer o a resolver problemas del contenido curricular, sino también un espacio donde buscan afecto, apoyo y reconocimiento. Sin embargo, cuando el aula o la escuela se convierte en un lugar donde sienten miedo a equivocarse, a ser juzgados, a ser excluidos o a ser agredidos, ese entorno deja de ser protector y comienza a dañar su bienestar. Por esta razón se abarca el tema del bienestar estudiantil porque al enfrentar situaciones hostiles, algunos estudiantes dejan de participar y tienden a aislarse. La falta de bienestar estudiantil provoca inseguridad emocional y esto a su vez afecta su autoestima, su rendimiento escolar y su forma de relacionarse con los demás. Según UNICEF (2025), El Plan Estratégico 2020-2025 de UNICEF, todos los niños tienen derecho a una educación en espacios seguros donde sean respetados, escuchados, y cuidados. Por consiguiente, ha sido trascendental para el desarrollo de esta tesis doctoral, el comprender cómo se desenvuelven en la escuela aquellos estudiantes que no se sienten seguros para poder transformar el aula y la escuela en un verdadero lugar de crecimiento y cuidado.

La propuesta responde a un problema real y actual porque esta problemática no se tomaba de igual manera hace algunos años o generaciones. En la actualidad, las nuevas generaciones tienden a interesarse más por el bienestar humano, calidad de vida, y plenitud. Según la Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (2024), las competencias emocionales promueven el bienestar personal, el desempeño laboral, y la convivencia social porque permiten entender, gestionar, y expresar las emociones de manera positiva; e interpretar las emociones de los demás.

¨La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente, pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación¨ (Jacques Delors, p. 8).

Además, es importante que los representantes de cada estudiante apoyen el bienestar estudiantil de los estudiantes, promoviendo espacios seguros una vez que los estudiantes salen de la institución y comparten con amistades o familiares ajenas al lugar físico de la escuela. Los representantes deben reforzar las prácticas realizadas en la escuela. Según la Guía para la inclusión y la equidad en la educación de la UNESCO p. 28 (2017), la participación de la familia es crucial. Lo cual requiere de la ayuda de todas las partes interesadas en incrementar el bienestar estudiantil. En el Plan de acompañamiento emocional se busca incluir como actores principales a quienes conviven diariamente en la institución, entre estos: estudiantes, docentes, psicólogos, y directivos. Sin embargo, los representantes juegan un rol crucial durante el proceso del desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. Razón por la que se los tomará como agentes secundarios en el Plan de acompañamiento emocional.

Se expresan los indicadores, criterios de evaluación o de instrumentación y resultados.

Productos a obtener en relación con los objetivos de la propuesta y sus componentes estructurales del diseño instrumental (fases y/o etapas actividades y/o tareas o pasos).

Se busca medir el impacto que las actividades tienen en los estudiantes mediante indicadores, criterios de evaluación, y rúbricas que permitan conocer el impacto de cada actividad, así como también evaluar los resultados referentes al nivel de bienestar estudiantil de los estudiantes entre siete y once años. La rúbrica de evaluación estará basada en Goleman (2025) y Bisquerra (2012).

La evaluación de la propuesta es un proceso sistemático que busca establecer el grado de cumplimiento del objetivo y el impacto que tiene el programa en el desarrollo de las habilidades emocionales de los estudiantes. Para ello, se plantea una evaluación continua a través de una matriz de valoración fundamentada, por un lado, en las competencias emocionales definidas por Bisquerra (2012) y, por otro, en el modelo de inteligencia emocional elaborado por el autor Goleman (2025).

La evaluación se desarrollará a lo largo de tres momentos: un diagnóstico inicial o línea base, un seguimiento a lo largo de la implementación y la evaluación final. Para ello, el desarrollo de estos tres momentos permitirá comparar el avance de los alumnos y la recogida de evidencias objetivas sobre la efectividad del programa.

Tabla 96

Matriz de evaluación de competencias emocionales del programa

Competencia emocional	**Indicador de logro**	**Nivel alto (3)**	**Nivel medio (2)**	**Nivel básico (1)**
Conciencia emocional	Reconoce e identifica sus emociones y las expresa adecuadamente.	Identifica y expresa sus emociones de forma consciente y pertinente en diferentes situaciones.	Reconoce sus emociones, aunque presenta dificultades para expresarlas adecuadamente.	Tiene dificultades pa identificar y expres sus emociones.
Autorregulación emocional	Controla sus emociones ante situaciones de conflicto o frustración.	Maneja adecuadamente sus emociones y aplica estrategias de autocontrol.	Regula sus emociones solo en algunas situaciones.	Reacciona impulsivamente presenta escas control emocional.
Motivación personal	Mantiene interés y perseverancia frente a las actividades propuestas.	Participa activamente y demuestra compromiso permanente.	Participa de forma intermitente y requiere motivación externa.	Presenta poco interés escasa participación.
Empatía	Comprende y respeta las emociones de los demás.	Escucha, comprende y demuestra respeto hacia los sentimientos de sus compañeros.	Evidencia empatía en algunas situaciones.	Presenta dificultad para comprender l emociones ajenas.
Habilidades sociales	Se comunica y coopera con sus compañeros de manera respetuosa.	Establece relaciones positivas, resuelve conflictos mediante el diálogo y trabaja colaborativamente.	Mantiene relaciones adecuadas, aunque con dificultades ocasionales.	Presenta conflict frecuentes dificultades para re

Fuente: Elaboración propia

La información que puede ser extraída de esta matriz será la que permitirá: valorar el progreso individual y en grupo de los estudiantes y también identificar sus fortalezas y en qué deben mejorar. Y, dejando a un lado lo anterior, las evidencias serán también útiles para asegurar,

en los momentos de toma de decisiones institucionales, la plasmación de una cultura escolar que favorezca el bienestar emocional y el desarrollo integral del alumnado.

La validación de la propuesta se llevó a cabo a través de una rúbrica de juicio de expertos, que fue aplicada a 20 evaluadores, quienes calificaron 8 criterios a partir de una escala de Likert de 5 niveles: 5 puntos para excelente; 4 para muy adecuado; 3 para adecuado; 2 para poco adecuado y 1 para no adecuado. Para calcular la media de cada criterio, se multiplicó el número de respuestas obtenidas en cada nivel por su puntuación, se sumaron los resultados y se dividió el total correspondiente a los 20 participantes. Posteriormente, se promediaron las puntuaciones obtenidas en los 8 criterios de manera que obtuvimos una puntuación media general de 4,79 sobre 5, recibiendo aproximadamente el 95,8 % de puntuación máxima, y evidenciando que la propuesta fue valorada entre muy adecuado y excelente por los expertos consultados.

Tabla 97

Validación de la propuesta mediante juicio de expertos

Criterio de evaluación	Excelente (5)	Muy adecuado (4)	Adecuado (3)	Poco adecuado (2)	No adecuado (1)	Promedio
Pertinencia de la propuesta	16	4	0	0	0	4,80
Fundamentación teórica	15	5	0	0	0	4,75
Coherencia entre diagnóstico y propuesta	17	3	0	0	0	4,85
Claridad metodológica	14	6	0	0	0	4,70
Viabilidad de implementación	15	5	0	0	0	4,75
Organización de las actividades	18	2	0	0	0	4,90
Sistema de evaluación y seguimiento	14	5	1	0	0	4,65
Contribución al desarrollo de competencias emocionales	19	1	0	0	0	4,95
Promedio general	**16**	**4**	**0,1**	**0**	**0**	**4,79**

Fuente: Elaboración propia

La valoración de la propuesta de intervención fue muy positiva, ya que el promedio general alcanzado fue de 4,79 sobre 5, lo que implica un nivel de aceptación excelente. Los criterios que tuvieron una valoración más alta fueron el que la propuesta contribuya a la adquisición de las competencias emocionales (4,95), la organización de las actividades (4,90) y la concordancia que existe entre el diagnóstico y la propuesta (4,85). Las recomendaciones que se consideraron más importantes estaban relacionadas con reforzar el sistema de seguimiento y de evaluación mediante la introducción de indicadores de los impactos y mecanismos de sostenibilidad institucional.

Además la propuesta final del programa también tuvo en cuenta aspectos relacionados con estas recomendaciones.

Rúbrica basada en Goleman

Tabla 98

Rúbrica final de evaluación basada en Goleman

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Autoconciencia	Identifica, nombra y expresa sus emociones con claridad (física y verbalmente). Reconoce con honestidad sus virtudes y áreas de mejora (defectos) sin juzgarse, comprendiendo el origen de sus estados de ánimo.	Reconoce sus emociones de forma superficial o tímida. Le cuesta identificar las causas de sus sentimientos o mostrar apertura al analizar sus propios defectos, recurriendo a veces a la evasión o la burla.	No logra identificar lo que siente ni conectar sus emociones con su cuerpo. Muestra una actitud defensiva o nula capacidad de introspección ante sus limitaciones personales.
Autogestión	Mantiene la calma y el enfoque ante situaciones de estrés, ruido o cambios imprevistos. Evalúa ventajas y desventajas antes de actuar y tolera los errores propios (o del material) como parte del aprendizaje.	Logra controlarse en situaciones estables, pero experimenta dificultades para gestionar la frustración o la distracción ante estímulos fuertes, requiriendo apoyo docente para recuperar el enfoque.	Reacciona con impulsividad, enojo o abandono ante el primer error o dificultad. No mide las consecuencias de sus actos y sabotea su propio trabajo por falta de autorregulación.
Conciencia Social	Muestra una escucha activa y empática hacia las realidades de sus compañeros. Es capaz de "ponerse en los ojos del otro" para descubrir sus virtudes, respetando la propiedad, la privacidad y la vulnerabilidad ajena.	Escucha a los demás de forma pasiva. Le cuesta conectar con las emociones de compañeros fuera de su círculo habitual o sus muestras de empatía son muy genéricas, enfocándose más en sí mismo.	Muestra indiferencia, intolerancia o burla ante la vulnerabilidad, los defectos o las opiniones de sus compañeros, rompiendo el clima de confianza y respeto del grupo.
Manejo de Relaciones	Lidera e integra equipos de forma armoniosa y colaborativa. Propone soluciones creativas de tipo "ganar-ganar" para desescalar conflictos en el aula, negociando con respeto ante posturas tradicionales u opuestas.	Participa en el trabajo grupal, pero tiende a imponer sus ideas o a ceder por completo para evitar discutir. Sus propuestas de solución a los conflictos son básicas y suelen dejar a una parte en desventaja.	No colabora en equipo, genera divisiones en el aula o adopta posturas intransigentes que escalan los conflictos. Se niega al diálogo o a buscar acuerdos de beneficio común.

Fuente: Elaboración propia

Rúbrica basada en Bisquerra

Tabla 99

Rúbrica final de evaluación basada en Bisquerra

Criterio	Logrado (3)	En proceso (2)	Necesita apoyo (1)
Conciencia emocional	Es capaz de identificar y dar nombre preciso a sus propias emociones (físicas y verbales). Además, demuestra empatía al	Reconoce sus emociones básicas, pero le cuesta asociarlas a su cuerpo o expresar el porqué de su sentir. Identifica las	No logra identificar lo que siente ni muestra interés por el estado emocional de sus compañeros. Confunde o reprime sus emociones

	captar y validar el estado emocional de sus compañeros y el clima de la clase.	emociones de los demás solo si son muy evidentes o superficiales.	básicas (miedo, enojo, tristeza).
Regulación emocional	Expresa sus emociones de manera adecuada. Controla sus impulsos y tolera la frustración ante el caos, el ruido o cuando su "puente" o planes fallan, adaptando su conducta para seguir adelante.	Experimenta dificultades para canalizar emociones fuertes (enojo, frustración). Aunque intenta controlarse, requiere la intervención o el recordatorio del docente para no perder el enfoque.	Reacciona con impulsividad, gritos, llanto o abandono inmediato de la actividad cuando las cosas no salen como esperaba o cuando el entorno se vuelve retador.
Autonomía emocional	Muestra una sana aceptación de sí mismo (virtudes y defectos). Tiene una actitud positiva, automotivación para emprender proyectos y resiliencia para no rendirse ante las críticas o un "no" en una negociación.	Depende del elogio constante del docente o de sus compañeros para sentirse seguro. Le cuesta aceptar sus defectos sin desanimarse o muestra timidez al defender sus propias ideas creativas.	Presenta una baja tolerancia a la crítica, rechaza sus propias capacidades o adopta una postura de víctima ("no puedo", "todo me sale mal"), rindiéndose ante el menor obstáculo.
Competencia Social	Escucha de forma activa, respeta la propiedad y la privacidad ajena, y propone soluciones creativas del tipo "ganar-ganar" para desescalar conflictos en la clase, comunicándose de manera asertiva.	Se relaciona bien con sus amigos cercanos, pero le cuesta comunicarse de forma asertiva con compañeros diferentes. En un conflicto, tiende a tomar partido o a proponer soluciones que imponen una sola postura.	Muestra conductas de aislamiento, agresividad o burla. Bloquea los canales de comunicación, no sabe escuchar y sus acciones suelen escalar o iniciar conflictos en el aula.
Competencias para la vida y el bienestar	Toma decisiones responsables y éticas en sus actividades (en la familia, comunidad o rol de alcalde). Evalúa alternativas, mide las consecuencias de sus actos y busca el bienestar propio y el del grupo.	Toma decisiones correctas si el escenario es guiado, pero le cuesta prever las consecuencias a largo plazo de sus actos o prioriza su bienestar individual por encima del beneficio colectivo de la clase.	Toma decisiones impulsivas, egoístas o irresponsables sin medir el impacto negativo que genera en los demás. Muestra desinterés por construir un ambiente armonioso en el aula.

CONCLUSIONES

Se determina que a través del diseño de un programa de apoyo emocional para alumnos de 7 a 11 años de la Unidad Educativa Nuevo Mundo. La propuesta se organizó con base en lo que se diagnosticó, en los principios de la educación emocional y en las particularidades evolutivas del alumnado. El programa delimita las etapas, las tareas, las responsabilidades, los recursos, los indicadores y los sistemas de evaluación que pretenden mejorar la empatía, el autoconocimiento, la autorregulación, las competencias sociales y la toma de decisiones responsable.

El diagnóstico posibilitó delinear que la percepción que tienen los estudiantes es favorable en general a su bienestar escolar. Se evidencian resultados positivos en pertenecía institucional, con el 73,68 %; seguridad escolar, con el 78,20 %; relaciones de amistad, con el 73,68 %; y confianza en adultos significativos, con el 69,17 %. Sin embargo, también se detectaron aspectos que requieren intervención, debido a que el 32,33 % expresó respuestas negativas relacionadas con el temor a equivocarse y ser juzgado, el 27,07 % manifestó percepciones de discriminación y el 36,84 % señaló la existencia de situaciones de violencia. En consecuencia, el bienestar escolar puede considerarse moderadamente alto, pero no homogéneo para todos los estudiantes.

El análisis de las prácticas docentes y del abordaje institucional evidenció que existen docentes, psicólogos y directivos comprometidos con el bienestar estudiantil, capaces de desarrollar acciones de empatía, diálogo, orientación y resolución de conflictos. No obstante, estas prácticas se llevan a cabo de manera aislada y dependen de las iniciativas de cada profesional, pudiendo darse el caso en que el enfoque institucional sea predominantemente reactivo ante casos particulares y que no haya un programa de prevención, sistemática y permanente que articule las responsabilidades de los docentes, autoridades, DECE y familias. El hallazgo confirma la necesidad de sistematizar las acciones existentes en torno a una estrategia institucional común.

Se concluye que al analizar los fundamentos teóricos del programa de acompañamiento emocional y competencias emocionales de los estudiantes, por medio de la revisión y articulación de los aportes psicológicos, pedagógicos y socio-emocionales pertinentes para el grupo de 7 a 11 años. Las teorías del desarrollo de Piaget y Erikson permitieron entender las características

cognitivas y psicosociales que caracterizan esta etapa, los modelos de Goleman, Mayer y Salovey, y Bisquerra conformaron las dimensiones necesarias de: autoconciencia, regulación emocional, autonomía, empatía, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. Asimismo, los pilares educativos propuestos por Delors, junto con la propuesta del enfoque socioconstructivista, constituyeron fundamentos teóricos y operativos que validaron la interacción activa del alumnado y la función del profesorado como facilitador y acompañante del aprendizaje emocional. Por ende, se llegó a la conclusión de que la combinación de estas referencias constituye una base científica lógica para poder estructurar las actividades, los indicadores, las responsabilidades y los métodos de evaluación del programa. Esto con el fin de orientar el programa hacia una intervención sistemática, contextualizada y preventiva que contribuya a impulsar y promover el bienestar escolar y las habilidades emocionales.

Se elaboró un programa de acompañamiento emocional contextualizado a las condiciones de la Unidad Educativa Nuevo Mundo. La propuesta convierte los resultados del diagnóstico en actividades educativas concretas y progresivas, vinculadas con situaciones de la vida escolar, ejercicios artísticos, dinámicas grupales, resolución de problemas, reflexión y participación comunitaria. Pero además también incluye capacitación docente, intervención del DECE, participación familiar, seguimiento a través de rúbricas y evaluación periódica, por tanto, es posible superar las acciones temporales hacia un modelo preventivo, continuo y apropiable en la planificación institucional.

La validación a partir de la valoración de 20 profesionales dio como resultado la pertinencia y calidad técnica del programa. La misma propuesta dio como resultado una media general de 4,79 sobre 5; esto equivale a un 95.8 % del marcador superior; se posicionó entre muy adecuada y excelente. Se obtuvieron resultados que respaldaron la pertinencia, la fundamentación teórica, la coherencia con diagnóstico, la claridad metodológica y la viabilidad de la implementación de la propuesta. Por tanto, el programa reúne condiciones suficientes para ser aplicado institucionalmente, aunque debe quedar sujeto a seguimiento y condiciones derivadas de su puesta en práctica.

En relación con la validación de la hipótesis, los diagnósticos, la triangulación de información y la valoración positiva de los expertos indican que un programa basado en las necesidades reales del alumnado tiene el potencial para mejorar las competencias emocionales y el bienestar escolar. Sin embargo, dado que esta investigación se mantuvo hasta las fases de

diseño y validación, no se realizó ninguna aplicación con mediciones previas y posteriores a la implementación, la hipótesis se considera validada en términos de ser pertinente, válida y factible, pero no probada en el sentido de que no se ha demostrado una mejora significativa desde el punto de vista estadístico; validar la hipótesis final implicaría implementar el programa, definir la línea base y comparar las dos mediciones (una previa y otra posterior) utilizando los instrumentos estadísticos adecuados; la hipótesis inicial sostiene que la ejecución del programa beneficiará esas competencias de manera significativa.

Se argumenta que la Unidad Educativa Nuevo Mundo ostenta condiciones muy favorables para la promoción y la existencia misma de una cultura institucional de educación emocional, por tener profesionales, infraestructura y una opinión con predominancia positiva acerca del entorno escolar. Sin embargo, las problemáticas propias del miedo al juicio, la discriminación, la violencia, la falta de continuidad en los procesos de acompañamiento, entre otros, justifican la implementación de la propuesta. El principal aporte de la tesis es transformar las necesidades detectadas en un programa cualitativa y cuantitativamente organizado, evaluable y viable, que permita articular a alumnos, alumnas, docentes, autoridades, DECE y familias. Así, la investigación hace posible el tránsito de la atención emocional reactiva a un modelo de atención emocional pedagógico y preventivo, permanente y dirigido al desarrollo integral del alumnado.

RECOMENDACIONES

Desde el punto de vista metodológico: Para asegurar la comprensión, la pertinencia y la adecuación de las actividades y de los instrumentos, en relación a la edad del alumnado, es conveniente realizar una prueba piloto del programa de acompañamiento emocional previo a su uso definitivo. A su vez, se aconseja seguir manteniendo el enfoque mixto y la triangulación de la información mediante encuestas, entrevistas, observación, autoevaluación y coevaluación, incluyendo medición inicial, seguimiento y evaluación final, ya que permiten comparar los avances logrados. La comparación de los resultados, se debe hacer de acuerdo a las distintas edades, con los distintos niveles de grado y las diferentes competencias emocionales que deben ser reajustadas al no llegar a los indicativos establecidos de los objetivos propuestos.

Desde el punto de vista académico: Se recomienda avanzar en la indagación en torno a la educación emocional en otros niveles educativos, otras instituciones y otros contextos sociales para incrementar el conocimiento existente, y averiguar si puede ser generalizado el programa. Ya que eran habilidades que se consideraban en proceso de fortalecimiento, es apropiado también profundizar en el estudio de competencias como la autorregulación, la empatía, las capacidades sociales y la toma responsable de decisiones. Asimismo, se aconseja promover la educación emocional como un asunto transversal en el currículo y robustecer la capacitación de los profesores en las teorías fundamentales, técnicas pedagógicas o herramientas de evaluación que incorporen tanto el avance académico como el bienestar del alumnado.

Recomendaciones prácticas: Se considera pertinente que la Unidad Educativa Nuevo Mundo implemente el programa de acompañamiento emocional y lo incorpore en su planificación en coordinación con las autoridades, el Departamento de Consejería Estudiantil y los docentes tutores, y que las y los docentes sean formados previamente en su contenido, que se les faciliten guías y materiales didácticos y que se lleven a cabos reuniones de retroalimentación y seguimiento de forma mensual. También se sugiere que se involucren a las familias para reforzar en casa las habilidades que se trabajan en la institución y que se apliquen las rúbricas y los registros de observación y la escala MESACTS, de forma periódica y continua. De esta forma

se puede detectar adecuadamente las necesidades del alumnado, mejorar las actividades y garantizar que el programa continúe y se sostenga en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, M. (2018). *Educación emocional: el complemento para la Educación Formal - EVirtualplus*. EVirtualplus. https://www.evirtualplus.com/educacion-emocional/

Alonso-Ferres, M., Berrocal de Luna, E. y Jiménez-Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. Revista de Investigación Educativa, 36(1), 141-158. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441

Arbor, A. (s/f). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.* https://terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf

Arias, J., Villasís, M., & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alegría México*, *63*(2). https://drive.google.com/file/d/1AyoBKLvbRZFGIM-6ncN98IWY-ja7jC82/view

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Asamblea Nacional. (2014). CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA. Consejo de Igualdad Intergeneracional – Ecuador. https://www.igualdad.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/codigo_ninezyadolescencia.pdf

Asamblea Nacional. (2016). Gobierno Electrónico de Ecuador. *CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD, E INNOVACIÓN.* https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Codigo-Organico-de-la-Economia-Social-de-los-Conocimientos-Creatividad-e-Innovacion.pdf

Asamblea Nacional. (2021). *CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR.* https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf

Asamblea Nacional. (2021). *LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES.* https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2021/06/Ley-Organica-de-Datos-Personales.pdf

Asamblea Nacional. (2021). *LEY ORGÁNICA REFORMATORIA DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Ley-Organica-Reformatoria-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural-Registro-Oficial.pdf

Barcelar, L. D. S. (s/f). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula, Departamento de pedagogía sistémica y social*. Grupo Eumed.net. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lsb/introduccion.html

Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-HealthSystems.

Bartolomei, P. y Aguaded-Ramírez, E.M. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1), 95-114. Disponible en http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.281841

Bermejo, B. (2005). 8. *Análisis de datos en un proyecto de investigación*.pdf https://drive.google.com/file/d/1DT8WSjxBUqbKc5MV3LYyjxO-H8ilZWWc/view

Bermejo, L. (2013). *PROPUESTA DE UN PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL ENTORNO A LAS EMOCIONES.* https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3128/TFG-B.170.pdf;jsessionid=D7046FB8F3A59818153CFAF26FD8CD37?sequence=1

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis

Bisquerra, R. (Coord.) (2012). *¿Cómo educar las emociones?. La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.* (6ª ed.). Faros.

Bordignon, N. (2005). *El desarrollo psicosocial de Erik Erikson. El diagrama epigenético del adulto.* (archivo pdf). https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf

Castilla, M. (2014). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria.* [Archivo pdf]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5844/TFG-B.531.pdf;jsessionid=DFDC55708C5E180040979B269EBE1713?sequence=1

Casullo, M.A., Castro Solano, A. (2000). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Estudiantes Adolescentes Argentinos*. Revista de Psicología de la PUCP, 18 (2), 35-68. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6840

Cejudo, R. (2007). CAPACIDADES Y LIBERTAD. Una aproximación a la Teoría de Amartya Sen. [Archivo pdf]. https://doi.org/10.3989/ris.2007.i47.50

Celaya, J. (2008). *La Empresa en la WEB 2.0. Editorial Grupo Planeta, España*

Ciarrochi, J., Forgas, J., Mayer J. (2006). *Emotional Intelligence in Everyday Life.* Psychology Press. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=WV1TAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=john+mayer+emotional+intelligence&ots=ysfhod-v5w&sig=SwSiONi1Wxpqev5y9E1HMgTdAYU&redir_esc=y#v=onepage&q=john%20mayer%20emotional%20intelligence&f=false

Colegio San Agustín, (s/f). *Programa de Acompañamiento Emocional.* [Archivo pdf]. https://www.colegiosanagustin-madrid.org/wp-content/uploads/2022/04/PAT.pdf

Coppari, Norma, Argaña, Belén, Bartels, Dora, Bilbao, Alejandra, Bittar, Lorena, Díaz, Adriana, Díaz, Leticia, Garay, Fátima, Gómez, Jimena, Paiva, Victoria, & Paredes, Lourdes. (2012). *Nivel de Bienestar Psicológico Estudiantes de Secundaria de dos Instituciones Educativas (Pública y Privada) de Asunción. Eureka (Asunción) en Línea, 9*(1), 47-57.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262012000100006&lng=pt&tlng=es.

Corona, G. (2004). *El sistema de reportes y sanciones aplicados a la indisciplina en una escuela secundaria*. En Furlán, A.; Saucedo, C. y Lara, B. (coords.), vol. 17, núm. 2, julio-diciembre 2015 Revista Intercontinental de Psicología y Educación | 35 Maritza Verónica García Montañez | Christian Amaury Ascensio Martínez *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos.* Guadalajara: Centro universitario de Ciencias de la Salud.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2020). *Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador.* [Archivo pdf]. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_405_esp.pdf

Costa, C., Palma, X., Salgado, C. (2021). *Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica del aula.* [Archivo pdf]. https://www.semanticscholar.org/reader/498eca78d50665ae1b93e2754d40b984613b8284

Cruz García, J. de la C. (2024). *El impacto de los Apoyos e Intervenciones Conductuales Positivas en los problemas de conducta en la escuela, la percepción del clima escolar y el burnout del profesorado en el contexto educativo de Miami Dade* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/gredos.159885

De Lorenzo Martínez, Rebeca. (2024). *Educación del carácter en el Bachillerato Internacional: una propuesta de acción tutorial con las familias*. (Tesis doctoral) [Archivo pdf]. http://dadun.unav.edu/entities/publication/e1b192e2-af41-4cd8-818d-99c9dc0c6549

De Miguel, R. (2023). José Ramón Ubieto: "Los centros deben anticiparse al bullying". https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/jose-ramon-ubieto-bullying/#:~:text=La%20idea%20es%20que%20el,para%20que%20pague%20por%20todos.

Díaz, P. (2024). *Guía de estudio Seminario de tesis I de UIIX*. (Archivo pdf). https://drive.google.com/file/d/16kyr6UckMzMnkThoPIDfmcJ1DFB-_f3I/view

Donaldson, C., Hawkins, J., & Moore, G. (2025). Individual and school environment predictors of mental health and wellbeing across the primary-to-secondary school transition. *School Mental Health*. https://doi.org/10.1007/s12310-025-09776-9

Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In Handbook of Cognition and Emotion (pp. 45–60). John Wiley y Sons Ltd. https://doi.org/10.1002/0470013494.ch3

El Telegrafo, (25 de abril de 2023). 57 estudiantes víctimas de bullying se suicidaron en 2022, según cifras del Ministerio de Educación. *El Telégrafo.* https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/actualidad/44/57-estudiantes-victimas-de-bullying-se-suicidaron-en-2022-segun-cifras-del-ministerio-de-educacion

Espinoza, M. (2021). *La pedagogía crítica de Paulo Freire y sus aportes a la educación superior costarricense actual.* (archivo pdf). file:///C:/Users/sophi/Downloads/Dialnet-LaPedagogiaCriticaDePauloFreireYSusAportesALaEduca-8178260.pdf

Flores et al, (2023). *Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa de Convivencia Escolar en el Noreste de México.* [Archivo pdf]. https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v22n48/0718-5162-rexe-22-48-12.pdf

Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://core.ac.uk/reader/250159860

Gallego, D. y otros (1999) *Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional.* Madrid: UNED.

García, M., Ascencio, C. (2015). *Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen.* [Archivo pdf]. https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiples intelligences. New York: Basic.

Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? En J. Kane (Ed.), Education, information and transformation (pp. 111-131). Englewood Cliffs, NJ (EEUU): Prentice Hall.

George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4thed.). Boston: Allyn & Bacon

Gobierno de Perú. (2023). *¿Qué es el bullying?* https://www.gob.pe/23940-que-es-el-bullying-tipos-de-bullying

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Nueva York (EEUU): Bantam Books.

Goleman, D. (2009). L*a inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual* (E. Mateo, Trad.). Zeta Bolsillo. https://www.google.com.mx/books/edition/La_inteligencia_emocional/mIJaEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=trabajando+con+inteligencia+emocional+pdf+goleman&printsec=frontcover

Goleman, D. (2013). Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones. National Geographic Books. https://www.google.com.mx/books/edition/Inteligencia_emocional_en_el_trabajo/jvCbDwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1

Goleman, D. (2025). Las 12 competencias de la inteligencia Emocional: Building Blocks. A. Ramos Aragón. Trad.). Ediciones B. https://www.google.com.mx/books/edition/Las_12_competencias_de_la_inteligencia_e/0kg9EQAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=12+competencias+de+la+inteligencia+emocional+daniel+goleman&printsec=frontcover

Gómez, J., Londoño, S., Sánchez, I. (2025). La inteligencia emocional en el contexto educativo. https://www.google.com.ec/books/edition/La_inteligencia_emocional_en_el_contexto/j2WXEQAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=inteligencia+emocional+en+el+aula+2023&printsec=frontcover

González Vallejos, Miguel. (2023). La condición humana en Nietzsche. Una reflexión a partir de Zaratustra. *Tópicos (México)*, (65), 305-340. Epub 09 de junio de 2023.https://doi.org/10.21555/top.v650.2099

Gutiérrez, G. (2005). *I.P. Pavlov: 100 años de investigación del aprendizaje asociativo. Univ. Psychol.* [online]. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000200012

Hernández Sampieri, R., et al. (2014). *Metodología de la investigación.* (archivo pdf). https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hernández, A., Arguelles, V., y Palacios R. (2021). Métodos empíricos de la investigación. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/issue/archive

Hernández, J. (2016). *Problemas emocionales y conductuales en una muestra de adolescentes de la ciudad de Toluca*. [Tesis de Pregrado, Universidad Autónoma del Estado de México]. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/65268/problemas%20emocionales%20y%20conductuales%20en%20adolescentesj%20%281%29-split-merge.pdf?sequence=3, Ed.

Herrera Pavo, Miguel Ángel, Orellana Navarrete, Verónica, Espinoza-Weaver, Yadhira, & Rodríguez, José Daniel Espinosa. (2022). *Posibilidades y limitaciones de implementación de un nuevo modelo pedagógico para la educación pública ecuatoriana. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, *7*(3), 63-80. https://doi.org/10.33936/rehuso.v7i3.5151

Human Rights Watch, (2020). *Ecuador: altos niveles de violencia sexual en las escuelas. https://www.hrw.org/es/news/2020/12/09/ecuador-altos-niveles-de-violencia-sexual-en-las-escuelas#:~:text=Seg%C3%BAn%20datos%20gubernamentales%20analizados%20por,2014%20y%20mayo%20de%202020.*

Jiménez, A. (2018). *Las competencias emocionales y su relación con la capacidad para resolver problemas interpersonales en los estudiantes de la institución educativa "Jorge Basadre Grohmann" – Sector Oeste – Piura, 2018*. [Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28881/Jim%C3%A9nez_BA.pdf?sequence=1

Ken Romeo. (s/f). *Krashen & Terrel´s ¨Natural Approach¨*. Stanford University. https://web.stanford.edu/~hakuta/www/LAU/ICLangLit/NaturalApproach

La Hora. (7 de marzo de 2023). Ocho adolescentes denunciados por bullying en la unidad educativa Atenas de Ambato. *La Hora.* https://www.lahora.com.ec/tungurahua/ocho-adolescentes-denunciados-bullying-unidad-educativa-atenas-ambato/

LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional. Ariel Planeta. LeDoux, J. E. (1986). Sensory systems and emotion: A model of affective processing. Integrative Psychiatry, 4(4), 237–243.

LeDoux, J. E. (2000). Emotion Circuits in the Brain. Annual Review of Neuroscience, 23(1), 155–184. https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155

Linde Navas, Antonio. (2009). *La educación moral según lawrence kohlberg: una utopía realizable.* (archivo pdf). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882009000100001&lng=en&tlng=es.

López, J., & Fernández, R. (2022). Entrevista en profundidad: Técnicas y aplicaciones en ciencias sociales. Editorial Académica.

Lynn, B. (2017). *50 Actividades para desarrollar la inteligencia emocional.* Centro de Estudios Ramón Areces, S. A. HRD Press. https://www.google.com.ec/books/edition/50_Actividades_para_desarrollar_la_Intel/N7RgDgAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=inteligencia+emocional+que+es&printsec=frontcover

Martínez et al. (2018). *El papel social de la televisión ante el bullying. Análisis de la campaña se buscan valientes de Mediaset.* https://www.redalyc.org/journal/5235/523556567004/html/

Martínez, F. (2021). *Importancia de la inteligencia emocional en los niños.* https://fedep.org/blog/2021/03/12/importancia-de-la-inteligencia-emocional-en-los-ninos/#:~:text=La%20inteligencia%20emocional%20ayuda%20a,efectiva%20y%20as%C3%AD%2C%20encontrar%20soluciones.

Mayer, J. & Salovey, P. (2007). *Emotional Intelligence.* DUDE Publishing. https://www.google.com.ec/books/edition/Emotional_Intelligence/YVKmxr_D7yQC?hl=es-419&gbpv=1&dq=The+intelligence+of+emotional+intelligence+mayer+salovey&pg=PA262&printsec=frontcover

Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016).The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion Review, 8(4), 290–300. Disponible en https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications (pp. 3–31). Nueva York: Basic Books.

Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Stemberg (Ed.), Handbook of Intelligence (pp. 396-420). New York (EEUU): Cambridge.

McLeod, S. A. (2023). *Jean Piaget And His Theory & Stages Of Cognitive Development.* Simply Psychology. https://www.simplypsychology.org/piaget.html

McLeod, S. A. (2023). *Vygotsky´s Sociocultural Theory Of Cognitive Development.* Simply Psychology. https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html

Medina, M (2023). *Método Mixto de Investigación: Cuantitativo y Cualitativo.* (archivo pdf). https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/book/118

MESACTS. (2020). *Resultados del proceso de validación psicométrica en seis países de América Latina. Alfa de Cronbach.* (archivo pdf). https://fundses.org.ar/wp-content/uploads/2022/05/Escala-de-Regulacio%CC%81n-Emocional-RE-MESACTS_publicacio%CC%81n-oficial-febrero-2020.pdf

Ministerio de Educación. (2021). *Régimen Sierra / Valores aprobados pensión (2023 - 2024).* https://ecuadorec.com/valores-aprobados-pension-matricula-sierra/

Ministerio de Educación. (2023). *En acción: el sistema educativo responde a denuncias de violencia.* [Archivo pdf].

https://educacion.gob.ec/en-accion-el-sistema-educativo-responde-a-denuncias-de-violencia/

Ministerio de Educación. (2023). *Modelo de gestión del departamento de consejería estudiantil.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/modelo-DECE.pdf

Ministerio de Educación. (2025). Plan Nacional para la Erradicación de la Violencia en el Contexto Educativo. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/01/Plan-Nacional-Erradicacion-de-la-Violencia.pdf

Moyano Díaz, Emilio, & Ramos Alvarado, Nadia. (2007). *Bienestar subjetivo: midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. Universum (Talca), 22*(2), 177-193. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200012

Muñoz-Prieto, M. M., L (2017). *Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar.* [Archivo pdf]. https://drive.google.com/drive/folders/13v-ZikSaMnh75_2c2gAlhN6byLG0tRm_

Navarro et al. (2013). *EPIBI: Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar Infantil. Validación del instrumento utilizando modelos politómicos de Rasch*. [Archivo pdf]. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/364254.pdf?documentId=0901e72b818210d2

ONU. (2006). CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

ONU. (2022). *30 años más tarde las minorías aun tienen que ser tenidas en cuenta y escuchadas.* https://www.ohchr.org/es/stories/2022/06/after-30-years-minorities-still-need-be-seen-and-heard

ONU. (2023). *La Carta Universal de los Derechos Humanos.* https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Ortega, Mora, Mora. (s/f). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales.* [Archivo pdf]. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1022_d_Alum_secundaria_maltrato(Ortega_Mora-Merchan_Mora)8p.pdf

Palazuelo, M. et al. (2010). LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN ALUMNOS DE ALTAS CAPACIDADES. file:///C:/Users/sophi/Downloads/ecob,+FAIS1010110050A.PDF.pdf

Palomo, C. (2021). *El caso de Paola Guzman Albarracín, violencia sexual infantil en el ámbito educativo en Ecuador.* file:///C:/Users/sophi/Downloads/beatriz_perez,+S+2.15+Cecilia+Palomo+Caudillo.pdf

Patiño, H., (2024). Competencias Emocionales. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, vol 4 (num 2)*, 9-13. https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.105

Peña-Casares, M. J. y Aguaded-Ramírez, E. M. (2019). Evaluación de la Inteligencia Emocional en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria. Revista de Educación de la Universidad de Granada, 26: 53-68.

Peña-Casares, M. J.; Aguaded-Ramírez, E. (2021). *Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Journal of Sport and Health Research. 13(1):79-92.* [Archivo pdf]. https://drive.google.com/drive/folders/13v-ZikSaMnh75_2c2gAlhN6byLG0tRm_

Pineda & Urrego. (2017). *Trabajo Presentado Para Obtener el Título en Especialista en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria los Libertadores.* [Tesis de Maestría,

Prieto Andreu, J. M., & Martinez Aparicio, C. (2016). La Práctica de Actividad Física y su Relación con el Rendimiento Académico. *Revista de educación física: Renovar la teoría y practica*, *144*, 3-12.

Primicias. (6 de junio de 2023). La salud mental de los niños en Ecuador está marcada por los contrastes. *Primicias.* https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/ninos-salud-mental-depresion-acoso/

Ramírez, N. (30 de abril de 2012). Eric Debarbieux: «La ley del más fuerte es de perdedores». *La Razón.* https://www.larazon.es/historico/1423-eric-debarbieux-la-ley-del-mas-fuerte-es-de-perdedores-GLLA_RAZON_453927/

Ramos, N., Recondo, O., Enriquez, H. (2012). *Practica la inteligencia emocional.* Editorial Kairos. https://www.google.com.ec/books/edition/Practica_la_inteligencia_emocional_plena/Lu2bDwAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=inteligencia+emocional+que+es&printsec=frontcover

Real Academia de la Lengua Española. (2022). *Bienestar*. https://dle.rae.es/bienestar

Rojas, I. (2011). *Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica.* https://drive.google.com/file/d/1B0gkmCyaK6WEfjLFb9zSB_XkeF9a_fsN/view

Romo, (2020). *Prevalencia de problemas emocionales y conductuales en niños y adolescentes de 6 a 18 años de la ciudad de Quito-Ecuador.* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/670799/mgrb1de1.pdf?sequence=1

Rubio, A., et al. (2015). *Aprendizaje de la amistad.* (archivo pdf). https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/118553/38_Andrea_Rubio%2c_Francisco_Juan%2c_Ghislaine_Marande.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz Fernández, C. M. (2024). *Evaluación del clima escolar: Conducta prosocial y antisocial, actitudes hacia la violencia y consecuencias psicosociales en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Escuela Internacional de Doctorado).

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/141822/1/Ruiz_Fernandez_CarmenMaria_TD_2024.pdf

Saarni, C. (2000). *Emotional Competence: A Developmental Perspective. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 68-91).* San Francisco, CA: Jossey-Bass. https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1932658

Salazar, P. (2020). *Informe de Rendición de Cuentas Distrito Educativo18D01 Ambato 1 Parroquias Urbanas (La Península a San Francisco) Parroquias Rurales (Augusto N. Martínez a Atahualpa Período de Enero a Diciembre 2019.* [Archivo pdf]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/05/18D01.pdf

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

Sánchez Sánchez, T., & Etopa Bitata, M. del P. (2021). *Plan de acción tutorial para prevenir el acoso escolar transfóbico en la adolescencia. Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *1*(2), 145–154. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2167

Sánchez, T., Etopa, M. (2021). *Plan de acción tutorial para prevenir el acoso escolar transfóbico.* [Archivo pdf]. https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2167/1854

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya, I. (Enero de 2019). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico*. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/07_3.pdf

Sosa, M., Rodríguez, A., Castillo, R., Ponce, N., y Mestre, J.M. (2018) Propiedades Psicométricas: Escala Yucatán del Uso Percibido de la Inteligencia Emocional en

Menores (EYUPIE-M). Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica. RIDEP. Nº48. Disponible en https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.11

Tecnológico de Monterrey. (s/n). *Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos*. https://drive.google.com/file/d/16_CvlFh-cKsoNdBPjCEYN36lgiHvL-t4/view

Televisión pública. (2016). *Psicopedagogía en la escuela (1/2).* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=5fGpiimOq7E

Televisión pública. (2016). *Psicopedagogía en la escuela (2/2).* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=GC-aVPe9q-s

Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B., Mejía-Vélez, S., & Bernal-Torres, A. (2021). *Análisis Empírico del Coeficiente Alfa de Cronbach según Opciones de Respuesta, Muestras, y Observaciones Atípicas*. https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.02

Trabajo de campo y experiencia vivida de la autora de la tesis.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* [Archivo pdf]. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion13/GuiaParaAsegurarLaInclusionYLaEquidad2017.pdf

UNESCO. (2023). *Por una humanidad compartida.* https://www.unesco.org/es

UNICEF. (2017). *1 de cada 5 estudiantes ha sufrido acoso escolar en Ecuador.* Estudios de Ecuador. https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/1-de-cada-5-estudiantes-ha-sufrido-de-acoso-escolar-en-el-ecuador

UNICEF. (2025). *Equidad e inclusión en la educación.* https://www.unicef.org/lac/equidad-e-inclusion-en-la-educacion#:~:text=El%20Plan%20Estrat%C3%A9gico%202022%2D2025,que%20ninguno%20se%20quede%20atr%C3%A1s.

UNIR, (2019). *La importancia de las emociones en el salón de clase.* https://mexico.unir.net/educacion/noticias/importancia-emociones-en-salon-de-clases-recurso-esencial-mejora-aprendizaje/

UNIR. (2020). *El Plan de Acción Tutorial (PAT): en qué consiste y cuál es su importancia?* https://www.unir.net/educacion/revista/plan-accion-tutorial/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20un%20plan%20de,acompa%C3%B1ar%20y%20orientar%20al%20alumnado.

UTPL. (2025). *Cuando la educación abraza la salud mental | Blog*. https://noticias.utpl.edu.ec/cuando-la-educacion-abraza-la-salud-mental

Valenzuela et al. (2021). *Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile*. [Archivo pdf]. https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v20n44/0718-5162-rexe-20-44-29.pdf

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia emocional*. Valencia: Editorial Promolibro

Vidal, M. (2017). *El bullying, un fenómeno que golpea duro a latinoamérica.* https://dialogosdelsur.operamundi.uol.com.br/derechos-humanos/57336/el-bullying-un-fenomeno-que-golpea-duro-a-latinoamerica#:~:text=a%20estos%20infantes.-,En%20Am%C3%A9rica%20Latina%20%22el%2070%20por%20ciento%20de%20los%20ni%C3%B1os,ONG%20Plan%20Internacional%2C%20M%C3%B3nica%20Darer.

Viera Vera, S. A. (2022). *Análisis comparativo del bienestar psicológico en estudiantes de instituciones privada y fiscomisional. Ecuador: Ambato.* [Tesis de Pregrado, PUCESA]. https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3817

Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones.* [Archivo pdf]. https://drive.google.com/file/d/176o_k7BGGgPQqpy_IAgBcMr3y4oOrvZ-/view

World Vision Ecuador. (2023). *Resultados Encuesta Nacional Tu voz, tus derechos.* [Archivo pdf].

https://2623910.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/2623910/Ecuador/Descargables/TuVozTusDerechos-Digital%20(1).pdf

World Vision Ecuador. (2023). *Salud mental en niñas, niños, y adolescentes en Ecuador*. https://www.worldvision.org.ec/sala-de-prensa/salud-mental-en-ninos-ninas-y-adolescentes-en-ecuador-7-de-cada-10-se-sienten-felices-pero-el-20-enfrenta-dificultades-para-identificar-tristeza-y-estres#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20Ministerio%20de%20Salud,ha%20considerado%20o%20intentado%20suicidarse.

Yli-Pietilä, R., Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Toom, A. (2024). *How is students' well-being related to their class teacher's professional agency in primary school? European Journal of Psychology of Education, 39,* 2341–2361. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00781-7

ANEXOS

- Cuestionarios completos.
- Guiones de entrevistas.
- Entrevistas completas o Transcripciones de entrevistas.
- Gráficos / tablas.
- Figuras.
- Registros de observaciones.
- Fotografías.
- Correspondencia con participantes.
- Permisos éticos.
- Consentimientos informados.
- Registros de reuniones.
- Metodología: Procedimiento de muestreo y análisis de datos.
- Validación de los instrumentos

ANEXO 1

Escala de bienestar escolar MESACTS

	Totalmente en descuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.- Me siento parte de esta escuela.				
2.- En mi escuela hay niños en los que puedo confiar.				

3.- En mi escuela me siento seguro/a.				
4.- En mi escuela puedo hacer amigos.				
5.- En esta escuela puedo equivocarme sin ser juzgado/a.				
6.- En esta escuela **no** se discrimina a nadie.				
7.- En mi escuela me ayudan a encontrar diferentes formas de expresarme.				
8.- En mi escuela me dan herramientas para manejar los conflictos.				
9.- En mi escuela facilitan espacios de participación y expresión de niños.				
10.- Dentro de mi escuela **no** hay situaciones de violencia (física, verbal, psicológica)				
11.- En mi escuela hay adultos en los que puedo confiar.				

Componentes

Pertenencia, seguridad y confianza

1.- Me siento parte de esta escuela.

2.- En mi escuela hay niños en los que puedo confiar.

3.- En mi escuela me siento seguro/a.

4.- En mi escuela puedo hacer amigos.

Participación

7.- En mi escuela me ayudan a encontrar diferentes formas de expresarme.

8.- En mi escuela me dan herramientas para manejar los conflictos.

9.- En mi escuela facilitan espacios de participación y expresión de niños.

11.- En mi escuela hay adultos en los que puedo confiar.

Inclusividad

5.- En esta escuela puedo equivocarme sin ser juzgado/a.

6.- En esta escuela **no** se discrimina a nadie.

10.- Dentro de mi escuela **no** hay situaciones de violencia (física, verbal, psicológica)

Valores

	Min.	Máx.	Nivel bajo	Nivel medio-bajo	Nivel medio-alto	Nivel alto

Competencias emocionales (dimensión afectivo – emocional): (habilidades sociales / motivación / empatía, autoconciencia, auto regulación)

ANEXO 2

Entrevista a los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo

1. ¿Consideras que los niveles de armonía y bienestar en la convivencia de los estudiantes en la Unidad Educativa Nuevo Mundo son Muy altos ____

   Altos ____

   Medianos ____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

2. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos ____

   Altos ____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

3. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los sicólogos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

4. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

5. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

6. ¿Qué actividades realizas como directivo para empatizar con los estudiantes?
7. ¿Qué actividades realizas como directivo para estimular la empatía entre los estudiantes?
8. ¿Cómo te aseguras de mantener tu propio bienestar emocional como directivo, y de qué manera esto influye en tu interacción con los estudiantes?
9. Imagina que se te entrega una guía con actividades para desarrollar y reforzar las competencias emocionales en tus estudiantes, ¿permitirías que los docentes lo implementen a su malla curricular? ¿Por qué sí o por qué no?
10. Desde tu experiencia como directivo, ¿qué actividades deberían ser incluidas en un Programa de Acompañamiento Emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales dirigido a estudiantes de 7 a 11 años?

ANEXO 3

Entrevista a los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo

1. ¿Qué formación o recursos has recibido para mejorar tus propias competencias emocionales como docente?
2. ¿Consideras que los niveles de armonía y bienestar en la convivencia de los estudiantes en la Unidad Educativa Nuevo Mundo son Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

3. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

4. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los sicólogos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos _____

   Muy bajos _____

5. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

6. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos _____

Muy bajos _____

7. ¿Cómo te aseguras de mantener tu propio bienestar emocional como docente, y de qué manera esto influye en tu interacción con los estudiantes?
8. ¿Qué actividades realizas como docente para empatizar con los estudiantes?
9. ¿Qué actividades realizas como docente para estimular la empatía entre los estudiantes?
10. ¿Cómo manejas situaciones de conflicto emocional entre los estudiantes y qué métodos consideras más efectivas?
11. ¿Has tenido algún altercado / problema / conflicto / u otra situación difícil con algún estudiante, ¿cómo lo has resuelto?
12. ¿Ha tenido apoyo por parte de los directivos de la institución en situaciones de conflicto con tus estudiantes?
13. Imagina que se te entrega una guía con actividades para desarrollar y reforzar las competencias emocionales en tus estudiantes, ¿lo pondrías en práctica? Justifique su respuesta.

ANEXO 4

Entrevista a los psicólogos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo

1. ¿Consideras que los niveles de armonía y bienestar en la convivencia de los estudiantes en la Unidad Educativa Nuevo Mundo son Muy altos ____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

2. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

3. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los sicólogos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

4. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

   Medianos _____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

5. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

   Altos _____

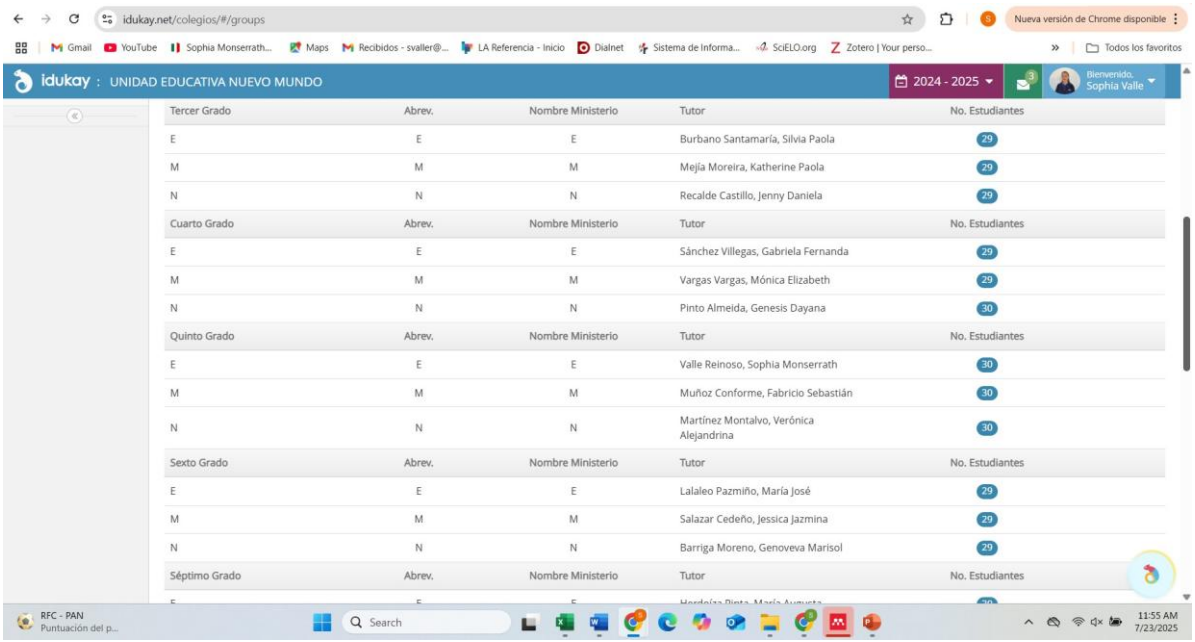
   Medianos _____

   Bajos ____

   Muy bajos ____

6. ¿Qué actividades realizas como sicólogo/a para empatizar con los estudiantes?
7. ¿Qué actividades realizas como sicólogo/a para estimular la empatía entre los estudiantes?
8. ¿Cómo te aseguras de mantener tu propio bienestar emocional como psicólogo/a, y de qué manera esto influye en tu interacción con los estudiantes?
9. ¿Cómo te aseguras de mantener tu propio bienestar emocional como sicólogo, y de qué manera esto influye en tu interacción con los estudiantes?
10. Imagina que se te entrega una guía con actividades para desarrollar y reforzar las competencias emocionales en tus estudiantes, ¿lo pondrías en práctica? ¿Por qué sí o por qué no?
11. Desde tu experiencia como psicólogo/a de niños, ¿qué actividades deberían ser incluidas en un Programa de Acompañamiento Emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales dirigido a estudiantes de 7 a 11 años?

Número de Estudiantes en el año lectivo 2024-2025:



Tercer Grado	Abrev.	Nombre Ministerio	Tutor	No. Estudiantes
E	E	E	Burbano Santamaría, Silvia Paola	29
M	M	M	Mejía Moreira, Katherine Paola	29
N	N	N	Recalde Castillo, Jenny Daniela	29
Cuarto Grado	**Abrev.**	**Nombre Ministerio**	**Tutor**	**No. Estudiantes**
E	E	E	Sánchez Villegas, Gabriela Fernanda	29
M	M	M	Vargas Vargas, Mónica Elizabeth	29
N	N	N	Pinto Almeida, Genesis Dayana	30
Quinto Grado	**Abrev.**	**Nombre Ministerio**	**Tutor**	**No. Estudiantes**
E	E	E	Valle Reinoso, Sophia Monserrath	30
M	M	M	Muñoz Conforme, Fabricio Sebastián	30
N	N	N	Martínez Montalvo, Verónica Alejandrina	30
Sexto Grado	**Abrev.**	**Nombre Ministerio**	**Tutor**	**No. Estudiantes**
E	E	E	Lalaleo Pazmiño, María José	29
M	M	M	Salazar Cedeño, Jessica Jazmina	29
N	N	N	Barriga Moreno, Genoveva Marisol	29
Séptimo Grado	**Abrev.**	**Nombre Ministerio**	**Tutor**	**No. Estudiantes**

Total: 352 estudiantes.

ANEXO 5

Validación de los instrumentos.

Entrevistas

Validación del instrumento de recolección de datos cualitativos: Entrevistas a Directivos, Psicólogos, y Docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato – Ecuador

Los datos obtenidos de esta encuesta serán utilizados por la doctoranda Sophia Monserrath Valle Reinoso en la tesis doctoral para la obtención del título de Doctor PhD. en Educación e Innovación en la Universidad de Investigación e Innovación de México UIIX.

Tema: Programa de acompañamiento emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales dirigido a estudiantes de 7 a 11 años en la escuela privada Unidad Educativa Nuevo Mundo Ambato-Ecuador para el año 2024.

Tema en 14 palabras: Programa de acompañamiento emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales.

Objetivo General: Diseñar un Programa de Acompañamiento Emocional dirigido a estudiantes de 7 a 11 años de la escuela privada Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato-Ecuador Distrito 18D01 Zona 3 para el mejoramiento de las competencias emocionales de los estudiantes.

1. **Entrevista a los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo**

Edad: Género:

1. ¿Consideras que los niveles de armonía y bienestar en la convivencia de los estudiantes en la Unidad Educativa Nuevo Mundo son?

Muy altos ____

Altos ____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

2. ¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los sicólogos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo?

Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos _____

Muy bajos _____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo?

Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

3. ¿Qué actividades realizas como directivo para empatizar con los estudiantes?

4. ¿Qué actividades realizas como directivo para estimular la empatía entre los estudiantes?

5. ¿Te llevaría eso a dejar de formular el plan?

6. ¿Cómo te aseguras de mantener tu propio bienestar emocional como directivo, y de qué manera esto influye en tu interacción con los estudiantes?

7. Imagina que se te entrega una guía con actividades para desarrollar y reforzar las competencias emocionales en tus estudiantes, ¿permitirías que los docentes lo implementen a su malla curricular?
8. Desde tu experiencia como directivo, ¿qué actividades deberían ser incluidas en un Programa de Acompañamiento Emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales dirigido a estudiantes de 7 a 11 años?

2. Entrevista a psicólogo/as de la Unidad Educativa Nuevo Mundo

Edad: Género:

¿Consideras que los niveles de armonía y bienestar en la convivencia de los estudiantes en la Unidad Educativa Nuevo Mundo son Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los sicólogos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos _____

Muy bajos _____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Qué actividades realizas como sicólogo/a para empatizar con los estudiantes?

1. ¿Cómo te aseguras de mantener tu propio bienestar emocional como psicólogo/a, y de qué manera esto influye en tu interacción con los estudiantes?

2. Imagina que se te entrega una guía con actividades para desarrollar y reforzar las competencias emocionales en tus estudiantes, ¿lo pondrías en práctica? ¿Por qué sí o por qué no?

3. Desde tu experiencia como psicólogo/a de niños, ¿qué actividades deberían ser incluidas en un Programa de Acompañamiento Emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales dirigido a estudiantes de 7 a 11 años?

3. Entrevista a docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo

Edad: Género:

1. ¿Qué formación o recursos has recibido para mejorar tus propias competencias emocionales como docente?

¿Consideras que los niveles de armonía y bienestar en la convivencia de los estudiantes en la Unidad Educativa Nuevo Mundo son Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los directivos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los sicólogos de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos _____

Muy bajos _____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos ____

Muy bajos ____

¿Cómo evalúas las competencias emocionales de los estudiantes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo? Muy altos _____

Altos _____

Medianos _____

Bajos _____

Muy bajos _____

2. ¿Cómo te aseguras de mantener tu propio bienestar emocional como docente, y de qué manera esto influye en tu interacción con los estudiantes?

   ¿Qué actividades realizas como docente para empatizar con los estudiantes?

3. ¿Cómo manejas situaciones de conflicto emocional entre los estudiantes y qué métodos consideras más efectivas?

4. Has tenido algún problema con algún estudiante, ¿cómo lo has resuelto?

5. ¿Ha tenido apoyo por parte de los directivos de la institución en situaciones de conflicto con tus estudiantes?

   Imagina que se te entrega una guía con actividades para desarrollar y reforzar las competencias emocionales en tus estudiantes, ¿lo pondrías en práctica? Justifique su respuesta.

6. Desde tu experiencia docente, ¿qué actividades deberían ser incluidas en un Programa de Acompañamiento Emocional para el bienestar estudiantil mediante el desarrollo de competencias emocionales dirigido a estudiantes de 7 a 11 años?