

Tesis_VF_Raquel Ccolcca Ocon

5%
Textos
sospechosos



2% Similitudes

0% similitudes entre comillas
0% entre las fuentes mencionadas

4% Idiomas no reconocidos

35% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Tesis_VF_Raquel Ccolcca Ocon.docx
ID del documento: 32f2118620023993077305eb8476e99ac87b1ec
Tamaño del documento original: 660,68 kB

Depositante: Mayli Zapata
Fecha de depósito: 16/7/2025
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 16/7/2025

Número de palabras: 27.799
Número de caracteres: 198.527

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	repositorio.ucsh.cl http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?s... 8 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (151 palabras)
2	revistas.um.es https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691 9 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (96 palabras)
3	hdl.handle.net El cambio en las emociones de maestros en formación inicial en ... https://hdl.handle.net/10272/21456 7 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (80 palabras)
4	psicologoenformacionks.blogspot.com RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DAT... https://psicologoenformacionks.blogspot.com/2018/12/recoleccion-y-analisis-de-los-datos.html 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (82 palabras)
5	repositorio.uflo.edu.ar https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/3d3d846c-3013-475d-ba2a-64163f... 8 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (60 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	doi.org https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss82.2	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (37 palabras)
2	repositorio.ual.es https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5498/Artículo en español.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (40 palabras)
3	doi.org La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación... https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
4	doi.org Exploratory Study of Ecuadorian Teachers' Understanding of Social Emot... https://doi.org/10.26817/16925777.964	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
5	dspace.unach.edu.ec http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/9535/1/11. Competencias emocionales en direct...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)

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

1	https://orcid.org/0009-0009-3751-5415
2	https://orcid.org/0000-0001-9193-0913
3	https://es.calameo.com/read/002784318d9be4e3f4d50
4	https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100213
5	https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/668946/Ballesty_VM.pdf?sequence=15&isAllowed=y

Puntos de interés

□

PERCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DE ESTUDIANTES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE CUSCO

TEACHERS' PERCEPTIONS ON EMOTIONAL EDUCATION IN A PUBLIC SCHOOL FROM CUSCO

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria

Presentado por

Raquel Augusta Ccolcca Ocon

<https://orcid.org/0009-0009-3751-5415>

Asesora

Mayli Zapata Loayza

<https://orcid.org/0000-0001-9193-0913>

Lima,



marzo, 2025

DEDICATORIA

A Dios por darme salud y fortaleza para seguir adelante.

A mi esposo y a mis dos hijas adoradas. Ellos me motivan a crecer personal y profesionalmente con su amor, confianza y apoyo incondicional. Son mi razón para seguir dando lo mejor de mí en todo lo que hago.

A mi asesora de tesis por su carisma, apoyo y paciencia en cada etapa del proceso.

Raquel Augusta Ccolcca Ocon

□

RESUMEN

La presente investigación cualitativa con diseño fenomenológico tiene como objetivo caracterizar las percepciones de los docentes de quinto y sexto grado de primaria sobre la educación emocional de estudiantes de una escuela pública cusqueña.



Se empleó entrevistas semiestructuradas a 4 docentes y revisión documental (PEI y Plan de tutoría del V ciclo).

Los resultados revelaron que las percepciones docentes sobre la educación emocional muestran una comprensión heterogénea, desde visiones integrales que vinculan las emociones con el aprendizaje hasta perspectivas más tradicionales. Se identificó que las concepciones docentes sobre la educación emocional de estudiantes están más relacionadas con la experiencia práctica que con conocimientos teóricos. Asimismo, las estrategias para abordar la educación emocional varían según la iniciativa individual de cada docente, implementándose de manera intuitiva y poco organizada, principalmente durante las horas de tutoría, lo que tiene como consecuencia la elaboración de programas poco estructurados que puedan garantizar intervenciones coherentes para el desarrollo emocional estudiantil. Finalmente, si bien se reconocen beneficios significativos asociados a la educación emocional, como la mejora del clima escolar y el rendimiento académico, los docentes enfrentan retos importantes como la falta de formación específica en educación emocional y limitaciones de tiempo y recursos, por lo que existen dificultades para el manejo de situaciones complejas en el aula.

La investigación evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente en educación emocional para una implementación más efectiva en el contexto educativo público.

Palabras clave: educación emocional; percepciones docentes; docente de escuela primaria; desarrollo socioemocional; formación docente.

ABSTRACT

This qualitative research with phenomenological design aims to characterize the perceptions of fifth and sixth grade teachers regarding emotional education of students in a public school in Cusco. Semi-structured interviews with four teachers and document review (PEI and Tutorial Plan for the V cycle) were employed for data collection. The results revealed that teachers' perceptions about emotional education show heterogeneous understanding, ranging from comprehensive visions that link emotions with learning to more traditional perspectives. It was identified that teachers' conceptions about students' emotional education are more related to practical experience than theoretical knowledge. Likewise, strategies to address emotional education vary according to each teacher's individual initiative, being implemented intuitively and in a poorly organized manner, mainly during tutoring hours. This

results in the development of poorly structured programs that cannot guarantee coherent interventions for students' emotional development. Finally, although significant benefits associated with emotional education are recognized, such as improved school climate and academic performance, teachers face important challenges. These include the lack of specific training in emotional education and limitations of time and resources, resulting in difficulties managing complex situations in the classroom. The research highlights the need to strengthen teacher training in emotional education for more effective implementation in the public educational context.

Keywords: emotional education; teacher perceptions; primary school teacher; socioemotional development; teacher training.



ÍNDICE

DEDICATORIAii

RESUMENiii

ABSTRACTiv

ÍNDICEv

ÍNDICE DE TABLASvii

ÍNDICE DE ANEXOSvii

INTRODUCCIÓN8

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL15

1.1. Antecedentes15

1.1.1. Antecedentes internacionales15

1.1.2. Antecedentes nacionales18

1.

2. Bases teóricas de las percepciones21

1.



2.1. Definición y características de las percepciones21

1.2.2. Factores que intervienen en la formación de percepciones22

1.2.3. El estudio de las percepciones de los docentes24

1.

3. Bases teóricas de la educación emocional27

1.



3.1. Las emociones y los orígenes de la educación emocional28

1.3.2. Definición y objetivos de la educación emocional30

1.3.3. Competencias emocionales33

1.

3.4. El rol del docente en la educación emocional36

1.



3.5. Efectos de la educación emocional37

1.3.6. Factores asociados a la educación emocional39

1.3.7. Formación docente en educación emocional40

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA43

2.1. Enfoque, diseño, método y tipo de investigación43

2.2. Categorías y subcategorías de investigación44

2.3. Participantes45

2.4. Consideraciones éticas46

2.5. Técnicas e instrumentos de recojo de información47

2.6. Procedimientos de recojo de información48

2.7. Procesamiento de la información49

2.8. Validez del estudio51

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS52

3.1. Caracterización de participantes y contexto52

3.1.1. Características de los participantes52

3.1.2. Características de la Institución Educativa y análisis contextual53

3.2. Documentos institucionales relacionados a la educación emocional57

3.3. Concepciones docentes sobre educación emocional58

3.4. Estrategias para abordar la educación emocional65

3.5. Beneficios y retos asociados a la educación emocional72

CONCLUSIONES84

RECOMENDACIONES86

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS88

ANEXOS96

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro comparativo de los objetivos de la Educación emocional32

Tabla 2. Cuadro comparativo de los modelos de competencias emocionales de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda versus Elias33

Tabla 3. Categorización45

Tabla 4. Descripción de las características de los docentes del estudio53

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1. Matriz de Consistencia96
- Anexo 2. Matriz de categorización98
- Anexo 3. Instrumento de investigación100
- Anexo 4. Validación de instrumento por juicio de expertos101
- Anexo 5. Consentimiento informado105

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda el estudio de las percepciones de los docentes sobre la educación emocional de los estudiantes. Este tema resulta fundamental considerando que, como señala Ibarrola (2011), las emociones pueden facilitar, dificultar o bloquear los procesos de aprendizaje. Asimismo, Bisquerra Alzina (2012) sostiene que la educación emocional constituye una respuesta necesaria ante problemáticas sociales como ansiedad,



estrés, drogadicción, violencia y depresión,

aspectos insuficientemente atendidos por un sistema educativo tradicionalmente centrado en logros académicos en lugar del desarrollo emocional, por tanto, resulta importante que los docentes reconozcan la necesidad de complementar la enseñanza con educación emocional para formar personas íntegras que la sociedad actual demanda.



Además, según Collie et al. (2015), los docentes son los principales implementadores de la educación emocional en el aula, por lo que sus percepciones ofrecen una visión única y de primera mano sobre cómo se desarrolla este aspecto en la práctica educativa diaria. Sus percepciones, por lo tanto, pueden revelar cómo la educación emocional se adapta y varía según distintos entornos educativos y cómo ha evolucionado la comprensión y la práctica de la educación emocional a lo largo del tiempo.

Existen tres problemáticas fundamentales que están relacionados con el tema de este estudio y que se explican a continuación. Estos problemas tienen que ver con el estado emocional actual de los niños y adolescentes post pandemia COVID-19, con las iniciativas y limitaciones de la educación emocional en Perú y finalmente con las percepciones de los docentes peruanos sobre educación emocional.

El primer problema que se identifica es el preocupante estado emocional de niñas, niños y adolescentes, sobre todo después de la pandemia por COVID-19, el cual ha tenido un impacto significativo en su bienestar emocional a nivel mundial.

Si bien actualmente ya no estamos en un contexto de pandemia, es relevante tener en cuenta los efectos emocionales que produjo y que siguen afectando a los niños. Save the Children International (2020) realizó un estudio de investigación global en 46 países,



incluido Perú, para generar evidencia rigurosa sobre los efectos de la pandemia por COVID-19.

El estudio mostró que durante la pandemia los niños y sus cuidadores se han visto afectados por sentimientos negativos (por ejemplo, se mostraron más preocupados,



angustiados, deprimidos, menos felices),

lo cual aumentó con el gran número de semanas de cierre de escuelas. Este estudio incluye algunas cifras alarmantes sobre el estado emocional de las personas, como las siguientes:

En cuanto al impacto emocional general se tiene que el 83% de los niños y el 89% de los padres o cuidadores reportaron un aumento en los sentimientos negativos debido a la pandemia. El 46% de los padres o cuidadores informaron que sus hijos mostraban cambios de comportamiento durante la pandemia.

Más del 50% de los niños reportaron sentirse más estresados, preocupados, asustados o tristes.

El 32% de los hogares reportaron violencia en el hogar durante la pandemia.

Solo el 1% de los niños y el 5% de los adultos tuvieron acceso a servicios de salud mental durante la pandemia.

Por otro lado, la prevalencia de depresión y ansiedad en niños y adolescentes se duplicó durante la pandemia, afectando al 25.2% y 20.5% de estos respectivamente (Racine et al., 2021).

Asimismo, UNICEF reportó que más del 13% de los adolescentes de 10 a 19 años a nivel mundial viven con un trastorno mental diagnosticado (UNICEF, 2021).



En cuanto al contexto peruano, un estudio encontró que el 28.5% de los adolescentes peruanos presentaba síntomas de ansiedad y el 21.7% síntomas de depresión durante la pandemia. Otra investigación reveló que el 35.4% de los niños y adolescentes peruanos experimentaron un aumento en problemas de salud mental durante el confinamiento (Muñoz López et al., 2024). Estas estadísticas subrayan la urgencia de abordar la educación emocional en las escuelas, especialmente en el contexto pospandémico.

El segundo problema identificado es que en el Perú existen iniciativas del Ministerio de Educación (MINEDU) para abordar la educación emocional de los estudiantes, pero hay problemáticas asociadas a esto. MINEDU cuenta con documentos que abordan la educación emocional como el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) que establece el desarrollo de competencias socioemocionales de manera transversal, incluyendo la competencia "construye su identidad" que aborda la autorregulación emocional y el desarrollo de la autoestima (MINEDU, 2016). Asimismo, el Programa Curricular de Educación Primaria que detalla la implementación del desarrollo socioemocional por grados, especificando que en quinto y sexto grado de primaria los estudiantes deben poder describir sus emociones, explicar sus causas y posibles consecuencias (MINEDU, 2016) y Tutoría y Orientación Educativa que establece lineamientos con el desarrollo socioemocional como eje fundamental, trabajando tres dimensiones (personal, social y de aprendizajes) que incluyen actividades para autoconocimiento, autorregulación y resiliencia (MINEDU, 2020).

Sin embargo, si bien el MINEDU indica que el desarrollo de competencias socioemocionales se debe dar de forma transversal, el mayor espacio concreto para el trabajo de las emociones es la tutoría, que constituyen pocas horas a la semana, resultando insuficientes para un abordaje integral. Bisquerra Alzina (2012) señala que para que la educación emocional beneficie tanto a profesores como a estudiantes debe ser transversal, esto significa



repositorio.ulima.edu.pe

https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13824/De_Romaña_Papel_Educación.pdf

que no basta con tener un espacio semanal con un docente

específico donde se tratan estos temas; más bien, debe ser parte del plan de estudios en su conjunto, brindando a los estudiantes oportunidades diarias de desarrollo personal y regulación emocional bajo la dirección de todos los maestros que los apoyan a lo largo de su vida educativa.



MINEDU ha implementado diversas estrategias para atender las necesidades emocionales de los estudiantes. Por ejemplo, el programa "Te Escucho", que ha sido implementado durante la pandemia como línea de apoyo emocional para estudiantes, familias y docentes, proporcionando herramientas para el manejo del estrés y ansiedad (MINEDU, 2021). La guía "Cuidado socioemocional para el retorno a clases"

con orientaciones para docentes y directivos sobre manejo del aspecto socioemocional en el retorno presencial. La campaña "Fuertes de Verdad" que busca fortalecer el bienestar emocional y prevenir violencia escolar pospandemia, presentando el Kit de Bienestar Socioemocional para recoger datos sobre capacidades socioemocionales (MINEDU, 2022) y la asignación de psicólogos, un plan para incorporar más de 4,600 psicólogos en instituciones educativas para mejorar la salud mental y crear ambientes seguros de aprendizaje (MINEDU, 2024).

A pesar de las estrategias del MINEDU y la aparente disponibilidad de herramientas para los docentes, surgen interrogantes sobre cómo se materializa la educación emocional en la práctica diaria, si los docentes se sienten preparados para promover el desarrollo emocional de sus estudiantes y cómo perciben estas iniciativas.

Estas cuestiones resaltan la importancia de investigar las percepciones y experiencias de los docentes para comprender la brecha entre la política educativa y su aplicación práctica en el contexto específico de una escuela pública.

Finalmente, el tercer problema que se identificó es la brecha de conocimiento sobre percepciones docentes respecto a la educación emocional. La percepción docente influye directamente en la práctica educativa, los autores Tardif (2004) y Shulman (2005) explican que las creencias y concepciones de los docentes sobre la educación emocional determinan la importancia que le otorgan en su enseñanza, asimismo, la forma en que los docentes perciben su rol en el desarrollo emocional condiciona las estrategias que implementan y finalmente que existe una relación directa entre lo que el docente considera valioso y lo que termina priorizando en el aula.



Como señala Pozo et al. (2006), las percepciones docentes funcionan como filtros que condicionan la implementación de cualquier innovación educativa, incluyendo la educación emocional. Similarmente, el estudio de Collie et al. (2015) demuestra que las percepciones de los docentes sobre la educación socioemocional influyen directamente en su implementación y efectividad en el aula. Si los docentes no perciben la educación emocional como relevante o no se sienten preparados para abordarla, difícilmente la integrarán adecuadamente en su práctica.

Adicionalmente, la literatura ha identificado algunas problemáticas que dificultan la integración significativa de la dimensión emocional en los procesos educativos como por ejemplo las percepciones dualistas y reduccionistas que radica en la visión fragmentada que mantienen muchos educadores sobre la relación entre emociones y aprendizaje. Bächler y Pozo (2021) evidenciaron en su investigación que la mayoría sostiene posiciones dualistas, concibiendo las emociones y el aprendizaje como procesos independientes.



Esta separación artificial entre lo cognitivo y lo emocional limita la comprensión del aprendizaje como un proceso integrado. De manera similar, Ensuncho Hoyos y Aguilar Rivero (2023) constataron en el contexto colombiano que las competencias socioemocionales frecuentemente quedan reducidas a habilidades sociales básicas, normas de etiqueta y cumplimiento de reglas de convivencia.

Las problemáticas presentadas evidencian que, a pesar de la importancia de estudiar la educación emocional desde las percepciones de los docentes, persisten obstáculos significativos. La combinación de concepciones dualistas, priorización académica, deficiencias en la formación docente, resistencias culturales y factores personales crea un escenario complejo que requiere intervenciones sistémicas e integrales para ser superado.

A raíz de las problemáticas descritas, este estudio plantea la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes del V ciclo de educación básica regular (EBR) sobre la educación emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco?



El objetivo general del estudio es caracterizar las percepciones de los docentes del V ciclo de EBR sobre la educación emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco. Se plantean, además, los siguientes objetivos específicos:

Comprender las concepciones que tienen los docentes del V ciclo de EBR sobre la educación emocional de los estudiantes.

Indagar sobre posibles estrategias que los docentes del V ciclo de EBR usan para abordar la educación emocional de sus estudiantes.

Describir los beneficios y retos que los docentes del V ciclo de EBR asocian a la educación emocional de los estudiantes.

Para lograr los objetivos planteados, esta investigación usa una metodología de enfoque cualitativo. El estudio se llevó a cabo en una institución educativa de nivel primario ubicada en una zona urbana de la ciudad de Cusco y participaron cuatro docentes (dos mujeres y dos hombres). Se empleó un diseño fenomenológico que permitió profundizar en las experiencias y significados atribuidos por los docentes a la educación emocional en su práctica pedagógica. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a los docentes y análisis de documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional y Plan de Tutoría del V ciclo).

Esta investigación es de gran relevancia, ya que la educación emocional es un tema de creciente importancia en el ámbito educativo global. Además, un enfoque en las percepciones de los docentes en un contexto específico, como el caso de Cusco, puede proporcionar aportes valiosos tanto para la práctica pedagógica como para el desarrollo teórico en este campo.

En cuanto a la justificación pedagógica o práctica, la presente investigación puede aportar de manera significativa a otros docentes proporcionando información valiosa sobre cómo los docentes de quinto y sexto grado perciben e implementan la educación emocional, lo que puede ayudar a identificar buenas prácticas y áreas de mejora. Asimismo, permitirá a otros docentes reflexionar sobre sus propias percepciones y prácticas en educación emocional, fomentando el desarrollo profesional y finalmente, los resultados podrían servir como base para el diseño de programas de formación docente más efectivos en educación emocional.

Por otro lado, el estudio se justifica a nivel metodológico ya que está planteando un enfoque cualitativo que hace posible profundizar sobre el tema estudiado, proporcionando una estrategia adecuada para capturar la complejidad de las percepciones, experiencias y desafíos de los docentes sobre la educación emocional y, de esta manera, puedan ser contrastados con otros de investigaciones previas y/o futuras. Asimismo, permite una exploración contextualizada en la ciudad de Cusco que puede enriquecer significativamente la comprensión teórica y práctica de la educación emocional en entornos educativos similares.



Finalmente, se justifica a nivel teórico por abordar un vacío significativo en la literatura académica actual.

A pesar del creciente interés por la educación emocional a nivel global, no se han identificado estudios específicos que exploren las percepciones de los docentes sobre este tema en el contexto particular de las escuelas públicas de la ciudad de Cusco. Este vacío resulta relevante considerando que las características socioculturales distintivas de Cusco y los desafíos propios de sus instituciones educativas públicas pueden influir significativamente en cómo se percibe y desarrolla la educación emocional. Al generar conocimiento situado sobre estas percepciones, la investigación no solo contribuirá a la comprensión teórica de la relación entre el pensamiento docente y las prácticas de educación emocional en este contexto específico, sino que también establecerá bases conceptuales fundamentales para futuras investigaciones e intervenciones educativas en la región.

Para el desarrollo de la investigación se estructuraron tres capítulos. El primer capítulo aborda el marco referencial y teórico, incluyendo estudios sobre las percepciones docentes respecto a la educación emocional tanto a nivel internacional como nacional, así como la fundamentación teórica sobre este campo.

El segundo capítulo desarrolla detalladamente el diseño metodológico de la investigación, especificando el enfoque, categoría de análisis, participantes y técnicas de recolección y análisis de información. El tercer capítulo presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados, culminando con las conclusiones derivadas del estudio y las recomendaciones pertinentes.

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se abordan tres grandes secciones, una sobre los antecedentes tanto internacionales como nacionales relacionados a las percepciones de los docentes sobre la

educación emocional. Segundo, se incluye información sobre las bases teóricas de las percepciones de los docentes y un tercero sobre las bases teóricas de la educación emocional.

1.1. Antecedentes

Existen diversas investigaciones que se enfocan en las percepciones de los docentes en relación con la educación emocional, tal como se describe a continuación.



1.1.1. Antecedentes internacionales

El estudio realizado por Bächler y Pozo (2021), tuvo como objetivo principal evaluar



formacionemocionaldocente.com

<https://formacionemocionaldocente.com/wp-content/uploads/2025/04/Bachler-Pozo-Municio-2020-Como-se-relacionan-las-emociones-y-los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje.pdf>

las concepciones que mantienen los docentes acerca de las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza

y aprendizaje, para lo cual evaluaron a 447 docentes a través de un cuestionario de dilemas. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes tienen posiciones dualistas, concibiendo las emociones y el aprendizaje como procesos que funcionan por separado.

Por otro lado, se encontraron dos grupos más pequeños de participantes; uno de ellos muestra



formacionemocionaldocente.com

<https://formacionemocionaldocente.com/wp-content/uploads/2025/04/Bachler-Pozo-Municio-2020-Como-se-relacionan-las-emociones-y-los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje.pdf>

una tendencia a desconocer el carácter mental de las emociones, reduciéndolas a sus conductas

asociadas, mientras que el otro grupo se caracterizaba por concebir el afecto como el centro del aprendizaje. Asimismo, se identificaron algunas diferencias en las concepciones en función del tipo de aprendizaje relacionado con las emociones en la evaluación de los aprendizajes de contenidos verbales o actitudinales. Por ello, el estudio resalta la importancia de considerar la parte emocional en el aprendizaje, lo que conllevará al éxito del proceso educativo.

Otro estudio exploratorio hecho por Burgin et al. (2021) realizado a veinte docentes ecuatorianos de educación primaria investigó cómo estos profesionales definen y comprenden el SEL (Social and Emotional Learning), así como los cambios en sus perspectivas sobre su rol en la integración de estas competencias en el aula.



La investigación evaluó el impacto de un taller intensivo de capacitación de un día completo centrado en la integración del SEL. Los resultados obtenidos a través de datos cuantitativos y cualitativos recopilados antes, durante y después de la intervención revelaron que, si bien los docentes experimentaron un cambio positivo significativo en sus conocimientos fundamentales sobre aprendizaje socioemocional tras participar en el taller, no se observaron modificaciones en sus percepciones respecto a su papel en la implementación práctica del SEL en sus aulas. El estudio evidenció que los docentes reconocen la necesidad y los beneficios de promover explícitamente el SEL en la capacitación profesional docente. Sin embargo, los hallazgos sugieren que se requiere capacitación profesional adicional y más profunda para guiar efectivamente a los docentes en la integración del aprendizaje socioemocional dentro de la enseñanza curricular.

Otra investigación realizada por Gutiérrez (2022) tuvo como objetivo explorar las percepciones de los docentes sobre el papel del comportamiento desafiante de los estudiantes y el aprendizaje socioemocional.

El problema abordado en el estudio fue que el comportamiento desafiante de los estudiantes interfería con la capacidad para enseñar de los docentes y con el rendimiento académico de los niños. Este estudio cualitativo se realizó con una metodología de estudio de caso, en el que se identificaron cuatro escuelas primarias dentro del mismo distrito en California, Estados Unidos y se seleccionaron siete participantes que incluían maestros en período de prueba o permanentes con varios niveles de experiencia en la enseñanza. La recolección de datos consistió en un cuestionario demográfico y entrevistas semiestructuradas. Los temas emergentes del estudio revelaron que el aprendizaje socioemocional SEL debe enseñarse explícitamente, que las relaciones sociales forman parte del proceso SEL, que la participación y el liderazgo del profesorado en el proceso de SEL son necesarios, que el profesorado necesita apoyo y desarrollo profesional para aumentar su implementación, que el SEL aumenta la interacción con los estudiantes con conductas desafiantes, que el SEL apoya la construcción de relaciones entre profesores y estudiantes con conductas desafiantes y, finalmente, que el SEL aumenta la colaboración con la escuela, la comunidad y el hogar.



Estudios de Jomaa et al. (2023) exploraron las percepciones y experiencias de tres docentes de primaria sobre el aprendizaje socioemocional en Ontario, Canadá, antes y durante la pandemia de COVID-19. Los resultados mostraron que los tres profesores de esta investigación percibieron que las competencias del aprendizaje socioemocional SEL eran la base del éxito académico y del bienestar social y emocional de los alumnos. También consideraron que la creación de un aula cálida y acogedora y el desarrollo de relaciones sólidas entre alumnos y profesores eran esenciales para la enseñanza de las competencias SEL.

Asimismo, creían que la enseñanza SEL era importante tanto en primaria como en secundaria; sin embargo, se atribuyó más importancia a la enseñanza de las competencias SEL en el nivel primario. Estos participantes también valoraron las asociaciones familiares y comunitarias, como se indica en el marco CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) de Elias (1997) y enfatizaron la importancia de la colaboración entre padres y maestros en la implementación de estrategias SEL. Este estudio demostró que el aprendizaje socioemocional es una parte esencial del proceso de aprendizaje de los estudiantes y las percepciones de los profesores sobre el SEL se han asociado con los resultados de la enseñanza y la eficacia de su aplicación en las aulas.

En su investigación, Ensuncho Hoyos y Aguilar Rivero (2023) analizaron cómo ocho docentes de una institución educativa pública de Colombia perciben y conciben la educación emocional y de qué manera pueden integrarla en su práctica docente.



Entre los hallazgos encontrados se tiene que, a pesar de que los docentes reconocen la importancia de la educación emocional, no implementan estrategias didácticas específicas para su desarrollo, manteniéndose en métodos tradicionales. Además, encontraron que la práctica educativa prioriza las competencias cognitivas y académicas sobre las socioemocionales, enfocándose en resultados de pruebas internas y externas. Asimismo, las competencias socioemocionales quedan reducidas a habilidades sociales básicas, normas de etiqueta y respeto, cumplimiento de normas de convivencia y disciplina escolar. Las barreras identificadas en el estudio fueron la falta de capacitación docente, la ausencia de programas institucionales, resistencia al cambio por parte de los docentes y falta de tiempo y recursos. Se concluyó que la educación emocional se concibe más como un acto afectivo que como un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje, que existe una brecha significativa entre el reconocimiento teórico de su importancia y su implementación práctica y que las emociones siguen siendo consideradas principalmente como parte del ámbito familiar y personal, relegándolas a un segundo plano en lo educativo.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Al revisar la literatura, no se identificaron artículos nacionales que exploren específicamente las percepciones docentes sobre la educación emocional. No obstante, sí se pudo encontrar trabajos de tesis al examinar los repositorios de universidades peruanas, tal como se describe a continuación, lo que indica un creciente interés en esta temática a nivel de investigación formativa.

El estudio realizado por De Romaña (2021) en una institución privada en Lima exploró



alicia.concytec.gob.pe | Metadatos: El papel de la educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje según las percepciones docentes en una institución priva...

https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RULI_2f4c36b52e497f6f45d47916f6db8e00/Details

el papel que le otorgan



repositorio.uflo.edu.ar

<https://repositorio.uflo.edu.ar/bitstreams/55914532-1ea6-4345-854d-686bffe6de64/download>



Mediante un enfoque cualitativo, se entrevistó a 11 docentes para comprender sus perspectivas y experiencias acerca de la educación emocional. Los hallazgos revelaron que la mayoría de los docentes no posee una conceptualización completa y compleja de la educación emocional; es decir, se encontró que su conocimiento sobre este tema es parcial y limitado, por lo que la autora sugiere que la implementación en la institución puede ser improvisada o sin seguir un marco teórico sólido. El significado que los docentes le dan a la educación emocional se enfoca



repositorio.ulima.edu.pe

https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13824/De_Romaña_Papel_Educación.pdf

solo en la capacidad de manejar y reconocer las diversas emociones que van surgiendo a lo largo de la vida.

Los hallazgos revelaron que, si bien todos los participantes consideran que la educación emocional es esencial y reconocen su influencia positiva en el aprendizaje, también identifican múltiples obstáculos para su implementación efectiva, como la priorización de los aspectos académicos, la insuficiencia de tiempo, la carga laboral y la falta de involucramiento parental. Al referirse a los beneficios para ellos mismos, prevalecieron aspectos laborales por encima de los personales y emocionales. El estudio también reveló diferencias entre niveles educativos: los docentes de inicial implementan más frecuentemente estrategias emocionales y lúdicas, mientras que en primaria estas disminuyen debido al incremento de exigencias académicas. La investigación concluyó que, a pesar del reconocimiento de la importancia de la educación emocional, existe una brecha significativa entre esta valoración teórica y su implementación práctica en el contexto educativo estudiado.

Otra investigación, realizada también en Lima por Condori y Pérez (2024), analizó las percepciones de educadoras de preescolar sobre la competencia emocional y el clima emocional en el aula. La investigación incluyó a 6 educadoras de nivel inicial del sector privado, con un mínimo de 2 años de experiencia docente y a cargo de grupos de 15 a 25 niños. Se implementó una metodología cualitativa basada en teoría fundamentada emergente, utilizando entrevistas semiestructuradas como instrumento principal.



Los hallazgos revelaron que todas las participantes reconocen una relación significativa entre las emociones y el aprendizaje durante el proceso educativo, tanto para ellas como para sus estudiantes. Un dato relevante fue que ninguna de las educadoras recibió formación específica sobre manejo emocional en el aula durante sus estudios universitarios. La investigación concluye destacando la necesidad de incorporar el desarrollo de competencias emocionales en la formación inicial de docentes de educación preescolar.

Se enfatiza que un docente incapaz de autorregular sus propias emociones difícilmente podrá ofrecer soporte emocional adecuada a sus estudiantes. Los resultados subrayan la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo el desarrollo de competencias emocionales impacta tanto a estudiantes y sus aprendizajes como a docentes en su desempeño profesional y capacidad de contención.

Otro estudio, realizado por Soto (2023) en una institución educativa privada de Lima, abordó las percepciones docentes sobre su rol en la educación emocional de estudiantes durante el COVID-19.



El estudio, con enfoque cualitativo, utilizó la técnica de grupo focal con cinco docentes de primaria. El estudio tuvo como objetivos el identificar los fundamentos teóricos y metodológicos que manejan los docentes sobre educación emocional y el describir sus percepciones respecto a este rol en el contexto pandémico. El estudio concluyó que los docentes de nivel primaria poseen conocimientos básicos sobre las emociones y reconocen las emociones primarias (tristeza, alegría, enfado, miedo y asco), lo que resulta fundamental para guiar a los estudiantes en el reconocimiento emocional. También se encontró que los profesores identifican claramente su rol como agentes principales en el desarrollo emocional dentro del aula, ayudando a los niños a controlar, reconocer y respetar sus emociones y las de sus compañeros. Sin embargo, el estudio revela limitaciones importantes, pues la educación emocional aún es un área insuficientemente desarrollada tanto en escuelas públicas como privadas, especialmente en el contexto virtual, donde los docentes priorizan los aspectos cognitivos del aprendizaje.

Adicionalmente, se identificó una carencia en el conocimiento y aplicación de estrategias y recursos adecuados para la educación emocional, siendo estos escasos según manifestaron los participantes.

Finalmente, la investigación de Ballesty y García-Montufar (2023) analizó las percepciones de docentes de formación primaria sobre el significado de las competencias emocionales y su aplicación en el aula. Este estudio realizado en Lima cuenta con un enfoque cualitativo, con diseño metodológico basado en la teoría fundamentada de tipo emergente y con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 8 docentes de primaria. Los resultados señalan que los docentes comprenden el concepto general de competencias emocionales, pero carecen de un entendimiento profundo y un marco de referencia homogéneo.



Reconocen la utilidad de herramientas como análisis de casos, verbalización y juegos interactivos para desarrollar estas competencias, aunque demandan mayor capacitación para abordarlas eficazmente. Aunque los docentes trabajan las competencias emocionales diariamente (consciente o inconscientemente), enfrentan obstáculos importantes como la priorización del ámbito académico sobre el bienestar emocional, la falta de tiempo en sus planificaciones, y la ausencia de un marco formal de implementación y evaluación. El estudio enfatiza la necesidad de homogeneidad en el trabajo docente para promover estas competencias en todas las áreas educativas, no solo en Tutoría y Personal Social, así como la importancia de capacitaciones continuas que respondan a los cambios acelerados de la sociedad y las brechas generacionales.

Estos estudios proporcionan un marco de referencia sobre cómo se ha estudiado el tema en el contexto peruano, además identifican aspectos clave a considerar en el análisis de las percepciones docentes.

Asimismo, se demuestra la relevancia y continuidad del tema en la investigación educativa peruana, así como la necesidad de seguir profundizando en aspectos específicos como los que aborda la presente investigación en el contexto de una escuela pública de Cusco.

1.2. Bases teóricas de las percepciones docentes

1.2.1. Definición y características de las percepciones

Las percepciones constituyen un proceso cognitivo fundamental que ha sido ampliamente estudiado, principalmente desde el campo de la psicología. Según Vargas Melgarejo (2014), las percepciones pueden definirse como "el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social" (p.



48). Este proceso implica la organización e interpretación de información sensorial para formar representaciones mentales sobre el entorno y dar sentido a las experiencias.

Vargas Melgarejo (2014) identifica varios enfoques teóricos que han abordado el estudio de las percepciones:

Enfoque empirista: Considera la percepción como resultado directo de la experiencia sensorial y el aprendizaje.

Enfoque intelectualista (racionalista): Plantea que la percepción está mediada por procesos cognitivos superiores que organizan e interpretan las sensaciones.

Enfoque fenomenológico: Estudia la percepción como experiencia subjetiva vinculada a la conciencia del individuo y su forma de estar en el mundo.

Como complemento a estos enfoques, Merleau-Ponty (2000) propone desde una perspectiva fenomenológica que "la percepción no es un simple registro pasivo del mundo, sino un proceso activo de construcción de significado en el que el cuerpo juega un papel crucial como mediador entre la conciencia y el mundo" (p. 34).

Vargas Melgarejo (2014) señala que el proceso perceptivo comprende varias etapas interdependientes:

Recepción sensorial: Captación de estímulos a través de los sentidos.

Estructuración simbólica: Organización de las sensaciones en patrones significativos.

Interpretación y clasificación: Asignación de significados a los estímulos organizados.

Elaboración de juicios: Formación de opiniones basadas en la interpretación de los estímulos.

Saucedo et al. (2019) complementan esta visión en su revisión del "enfoque ecológico de Gibson sobre la percepción visual", afirmando lo que dice Gibson que la percepción es directa y no requiere procesamiento mental avanzado, ya que los individuos detectan directamente las posibilidades de acción que ofrece el entorno.

Por otro lado, según Vargas Melgarejo (2014), las percepciones presentan las siguientes características fundamentales:



Subjetividad: Las percepciones varían entre individuos según sus experiencias previas, contexto cultural y características personales.

Selectividad: El proceso perceptivo implica seleccionar ciertos estímulos e ignorar otros, funcionando como un filtro que prioriza información relevante.

Temporalidad: Las percepciones no son estáticas, sino que evolucionan con el tiempo y la acumulación de nuevas experiencias.

Condicionamiento social y cultural: El entorno sociocultural proporciona referencias que influyen en cómo percibimos e interpretamos la realidad.

Influencia afectiva: Los estados emocionales modifican significativamente cómo percibimos los estímulos del entorno.

1.2.2. Factores que intervienen en la formación de percepciones

Según Vargas Melgarejo (2014), la formación de percepciones está condicionada por diversos factores que interactúan de manera compleja. El autor señala que las percepciones no son simples registros del mundo exterior, sino construcciones activas influenciadas por múltiples elementos, entre ellas se tiene:



Factores biológicos

Capacidades sensoriales: Las diferencias individuales en los órganos sensoriales determinan el tipo y la calidad de información que puede ser captada.

Procesamiento neurológico: La forma en que el cerebro procesa las señales sensoriales varía entre individuos y puede modificarse con la edad y la experiencia.

Maduración del sistema nervioso: El desarrollo neurológico determina la capacidad para integrar y dar sentido a los estímulos percibidos.

Factores Socioculturales

Referencias culturales: Vargas Melgarejo enfatiza que

"la cultura de pertenencia proporciona los referentes a partir de los cuales las percepciones se ordenan y adquieren significado"

(p. 49).

Sistemas de valores: Las prioridades axiológicas del grupo social influyen en qué aspectos de la realidad son destacados en el proceso perceptivo.

Formas de socialización: Los modelos de interacción social aprendidos condicionan cómo se perciben las conductas propias y ajenas.

Prácticas culturales: Los rituales, costumbres y actividades habituales moldean esquemas perceptuales específicos.

Factores Psicológicos

Experiencias previas: El historial de vivencias personales configura filtros interpretativos que condicionan nuevas percepciones.

Estados emocionales: Vargas Melgarejo señala que "los estados anímicos derivados de satisfacción o insatisfacción influyen en cómo se percibe la realidad" (p. 50).



Motivaciones y necesidades: La percepción se dirige selectivamente hacia aquello que puede satisfacer necesidades actuales del individuo.

Expectativas: Las anticipaciones sobre lo que se espera encontrar orientan la atención perceptual.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) complementan esta visión desde una perspectiva educativa, señalando factores adicionales que intervienen específicamente en la formación de percepciones en contextos de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos se mencionan:

Factores Cognitivos

Conocimientos previos: Los autores enfatizan que

"la estructura cognitiva preexistente funciona como marco asimilador que determina cómo se perciben los nuevos estímulos"

(p. 178).

Estilos cognitivos: Las preferencias individuales en el procesamiento de información (analítico vs.

global, visual vs. auditivo) influyen en la selectividad perceptual.

Capacidad de atención: Los límites atencionales determinan qué aspectos de los estímulos son procesados conscientemente.

Estrategias de procesamiento: Las habilidades metacognitivas afectan cómo se organizan e interpretan los datos sensoriales.

Factores Contextuales

Ambiente físico: Las características del entorno inmediato (iluminación, ruido, temperatura) modifican la captación sensorial.

Clima social: Los autores destacan que "la percepción de un mismo fenómeno educativo varía significativamente según el clima de aula en que ocurre" (p. 180).



Relaciones interpersonales: La calidad de las interacciones con otros influye en cómo se perciben sus acciones y mensajes.

Presión temporal: Las condiciones de tiempo disponible afectan la profundidad del procesamiento perceptual.

Factores Profesionales (en contextos educativos)

Formación docente: El bagaje teórico-práctico del educador condiciona sus esquemas perceptuales sobre los procesos educativos.

Experiencia profesional: La trayectoria acumulada genera patrones interpretativos específicos basados en situaciones previamente enfrentadas.

Concepciones pedagógicas: Díaz-Barriga y Hernández señalan que

"las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje funcionan como filtros perceptuales que destacan ciertos aspectos de la realidad educativa mientras minimizan otros"

(p. 183).

Identidad profesional: La autopercepción como educador condiciona qué aspectos del entorno educativo son considerados relevantes.

Tanto Vargas Melgarejo (2014) como Díaz-Barriga y Hernández (2002) coinciden en que estos factores no operan de manera aislada, sino que interactúan dinámicamente.

1.2.3. El estudio de las percepciones de los docentes

Las percepciones docentes constituyen un elemento fundamental para comprender el pensamiento y la práctica del profesorado en el contexto educativo.

Estas construcciones cognitivas representan la forma en que los educadores interpretan, comprenden y dan significado a los diversos aspectos de su labor profesional.

Pajares (1992) ofrece una definición amplia de las percepciones docentes, caracterizándolas como un conjunto de creencias,

valores, juicios, opiniones, ideologías,

concepciones y teorías personales que operan como estructuras mentales a través de las cuales los profesores filtran, interpretan y responden a las situaciones educativas.

Según este autor, estas percepciones conforman un sistema de referencia que guía las decisiones pedagógicas y determina la forma en que los docentes conceptualizan su rol profesional frente a los diversos desafíos educativos.

En esta misma línea, Díaz-Barriga y Hernández (2002) desarrollan una caracterización funcional de las percepciones docentes al definir las como teorías en acción que orientan las prácticas pedagógicas. Según estos autores, estas construcciones mentales no son solo contenidos abstractos, sino estructuras operativas que: "...se forman a través de la compleja interacción entre la historia personal del educador, su formación profesional y el contexto institucional en que se desempeña, constituyendo marcos interpretativos que filtran su comprensión de los fenómenos educativos y guían sus decisiones metodológicas en el aula" (p.



185). Esta conceptualización resalta la naturaleza dinámica de las percepciones docentes y su estrecha vinculación con la práctica pedagógica cotidiana, subrayando que no son constructos estáticos sino sistemas flexibles que evolucionan con la experiencia profesional.

Profundizando en esta conceptualización, Díaz-Barriga (2010) señala que las percepciones docentes deben entenderse como construcciones tanto personales como profesionales, elaboradas mediante un proceso continuo que integra múltiples fuentes de experiencia:

"Las percepciones que los profesores desarrollan sobre los procesos educativos no surgen espontáneamente, sino que se configuran a partir de su propia experiencia como estudiantes, su formación profesional inicial, su trayectoria docente y la interacción constante con el contexto socioeducativo en que se desempeñan"

(p. 127). Esta perspectiva resalta el carácter histórico y situado de las percepciones docentes, reconociendo que estas se forman y transforman a lo largo de la biografía profesional del educador, incorporando elementos de diversas etapas formativas y experienciales.

La interrelación entre las percepciones de los docentes y sus prácticas pedagógicas constituye un vínculo esencial en el proceso educativo, configurando un ámbito de estudio fundamental para comprender la complejidad de la labor docente.

Diversos investigadores han abordado esta relación desde diferentes perspectivas teóricas.

Tardif (2004) desarrolla una visión integral de los saberes docentes, argumentando que estos no se limitan a conocimientos técnicos o disciplinares, sino que incluyen dimensiones experienciales y personales que determinan significativamente las acciones pedagógicas. Según este autor:

"Los saberes profesionales de los docentes no son simples conocimientos aplicados sino construcciones que integran elementos cognitivos, prácticos y experienciales, configurando un repertorio de esquemas de acción que guían las decisiones cotidianas en el aula. Las percepciones del profesor sobre su rol profesional, sobre los estudiantes y sobre el conocimiento mismo funcionan como organizadores previos de estos esquemas de acción"

(p. 172). Esta perspectiva destaca cómo las percepciones docentes operan como estructuras mediadoras entre el conocimiento teórico y la práctica efectiva, condicionando la forma en que los educadores movilizan sus diversos saberes profesionales en situaciones concretas de enseñanza.

Por su parte, Pozo et al. (2006) aportan una perspectiva cognitiva al análisis de esta relación, enfocándose en las concepciones implícitas que los docentes sostienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos autores argumentan que: "Las concepciones implícitas de los profesores sobre cómo se enseña y cómo se aprende constituyen filtros cognitivos que condicionan profundamente sus decisiones metodológicas. Estas estructuras de pensamiento, generalmente no conscientes, determinan qué estrategias didácticas son consideradas válidas, eficaces o apropiadas en diferentes contextos educativos" (p.



95). Estos autores enfatizan que estas concepciones implícitas, que forman parte central de las percepciones docentes, muestran mayor resistencia al cambio que los conocimientos explícitos, precisamente por su carácter no consciente y su profundo arraigo en la identidad profesional del educador. Esta resistencia explicaría, en parte, por qué ciertas innovaciones pedagógicas encuentran dificultades para modificar las prácticas docentes establecidas.

Complementando estas perspectivas, Shulman (2005) introduce el concepto de conocimiento pedagógico del contenido, argumentando que este constructo, influenciado significativamente por las percepciones del profesor, constituye un elemento diferenciador en la calidad de la enseñanza: "La capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje significativas depende no solo de su dominio del contenido, sino fundamentalmente de sus percepciones sobre la naturaleza de ese conocimiento, sobre las formas más adecuadas de enseñarlo y sobre las características y necesidades de sus estudiantes. Estas percepciones configuran un conocimiento pedagógico especializado que distingue al profesor experto" (p. 209). Este planteamiento subraya cómo las percepciones docentes inciden directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas, al determinar la capacidad del profesor para articular efectivamente el qué enseñar con el cómo enseñarlo en función de quién aprende.

El reconocimiento de la centralidad de las percepciones docentes en la configuración de las prácticas pedagógicas tiene importantes implicaciones para los programas de formación y desarrollo profesional del profesorado. Como señala Marcelo (2009), cualquier intento de transformar las prácticas educativas debe considerar las percepciones previas de los docentes como punto de partida, los programas de desarrollo profesional que no consideran las percepciones de los docentes como elemento central de trabajo están destinados a tener un impacto limitado y la modificación de prácticas pedagógicas requiere no solo la adquisición de nuevas habilidades, sino fundamentalmente la reconstrucción de las estructuras perceptivas a través de las cuales los docentes interpretan su realidad profesional.



En síntesis, entender y trabajar con las percepciones docentes constituye un elemento fundamental para desarrollar mejores prácticas educativas. Estas construcciones cognitivas son factores determinantes que moldean la forma en que se implementan los currículos, se diseñan las experiencias de aprendizaje y se establecen las relaciones pedagógicas. Su comprensión y transformación consciente representa, por tanto, una vía privilegiada para mejorar la calidad educativa y potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

1.3. Bases teóricas de la educación emocional

1.3.1. Las emociones y los orígenes de la educación emocional

Es importante conceptualizar la palabra emoción. Según Meléndez (2016), la palabra emoción viene del latín *emotio* que significa mover, es el impulso que induce a la acción y según la etimología al hablar de emociones se habla de toda energía que produce la acción del actuar de cada sujeto. Mora (2012) la define como una energía que se encuentra en ciertos circuitos neuronales del cerebro y nos impulsa a interactuar con el mundo y con nosotros mismos. Estos circuitos están siempre activos mientras estamos despiertos y ayudan a distinguir estímulos importantes para la supervivencia. Elías (1997) considera las emociones como impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado, siendo cada una de ellas un conjunto de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo.

Bisquerra Alzina (2003), por su lado, define la emoción como



revistas.um.es

<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>

un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada y que las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Asimismo, Bisquerra Alzina (2012) refiere que la emoción es una reacción del organismo que se entiende mejor cuando se experimenta una emoción fuerte, para lo cual debe existir primero un estímulo que no son solo situaciones, sino que pueden ser personas, animales o cosas que provoquen esta emoción. Por otro lado, afirma que las emociones funcionan como un medio de comunicación no verbal, ya que están acompañadas de gestos, posturas y comportamientos específicos, útil para comprender lo que está sucediendo en el mundo interno de los demás. Además, el autor explica que las emociones cumplen funciones importantes. En primer lugar, acercan a las emociones placenteras y ayudan a seleccionar respuestas conductuales apropiadas ante situaciones diversas, lo que permite la adaptación a diferentes estímulos y contextos. En segundo lugar, emociones como el miedo pueden generar reacciones de alerta que ayudan a alejarse de amenazas o peligro.

Cabe destacar que las emociones desempeñan un papel relevante en la escuela, ya que según Gómez (2017) permiten que los conocimientos y el aprendizaje se den de manera exitosa y duradera, por lo que



repositorio.ufl.edu.ar

<https://repositorio.ufl.edu.ar/bitstreams/55914532-1ea6-4345-854d-686bfbfe64/download>

trabajar de manera integrada en el aprendizaje y en las emociones puede generar factores protectores frente a comportamientos de riesgo en los estudiantes, además de mejorar el funcionamiento del sistema inmunológico de cada niño.

Además, según Pekrun (2006), las emociones tienen una profunda influencia en el aprendizaje, manifestándose en las actividades de logro, la resolución de problemas cognitivos, las áreas de conocimiento específicas y las relaciones sociales en entornos educativos. Las emociones positivas, experimentadas como placenteras, pueden impactar favorablemente en la atención, motivación, uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación. En cuanto a las emociones negativas, si bien tradicionalmente se han asociado con efectos adversos en el procesamiento de información y rendimiento académico, autores como Vierhaus et al. (2016) señalan que son inevitables y forman parte del proceso de adaptación al conocimiento, por lo que más que evitarlas, deben entenderse como oportunidades para desarrollar estrategias de afrontamiento y regulación emocional.

Por otro lado, la educación emocional tiene sus orígenes en diversas teorías sobre la inteligencia emocional. Por ejemplo, la teoría de Mayer y Salovey caracteriza la inteligencia emocional como un conjunto de cuatro habilidades relacionadas: percibir, usar, entender y manejar las emociones. Esta teoría proporciona un marco útil para estudiar las diferencias individuales en habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional y predice el éxito en dominios importantes como las relaciones personales y laborales

(Salovey y Grewal, 2005).

Asimismo, se encuentra la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, quien sostiene que las personas tienen una variedad de habilidades cognitivas y emocionales que se desarrollan en función de factores biológicos, personales y sociales. Gardner propuso que la inteligencia no es una capacidad unitaria, sino que existen múltiples tipos de inteligencia, dentro de los cuales se encuentran dos que están relacionadas a las capacidades que se enfocan y relacionan más con la educación emocional: la inteligencia interpersonal, que es la capacidad de entender a los demás, sus motivaciones, emociones y comportamientos, y la inteligencia intrapersonal que es la habilidad de comprenderse a uno mismo, incluyendo las propias emociones, motivaciones y valores (Gardner, 1995, citado en Machado, 2022).



Finalmente, Daniel Goleman popularizó el modelo de inteligencia emocional y lo definió como la capacidad de reconocer los



actosenlaescuela.com | Qué es la educación emocional: definición, objetivos y cómo aplicarla en el aula
<https://actosenlaescuela.com/educacion-emocional/>

propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones

interpersonales. Su modelo incluye cinco componentes principales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales (Mayer et al., 2016).

Los modelos y teorías previamente descritos han constituido pilares fundamentales para el desarrollo de la educación emocional, proporcionando una base sólida para comprender la relevancia de las habilidades emocionales en el aprendizaje y desarrollo personal.

Bisquerra Alzina (2005) señala que la educación emocional encuentra un importante sustento en la teoría de inteligencias múltiples de Gardner, al reconocer la necesidad de desarrollar no solamente habilidades académicas tradicionales, sino también competencias emocionales para lograr un desarrollo integral de las personas.

El constructo de educación emocional fue introducido formalmente en el ámbito académico gracias a los estudios pioneros de Bisquerra Alzina (2000), quien propuso la implementación del desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas a través de modelos estructurados de educación emocional, planteándolo como un desafío crucial para la institución escolar en el contexto de la revolución emocional que ha venido desarrollándose desde la década de los 80 del siglo pasado.



Machado (2022) explica que el modelo de Goleman resultó particularmente influyente al plantear el concepto de alfabetización emocional como una responsabilidad inherente a la escuela, ampliando así el horizonte de objetivos educativos más allá del desarrollo cognitivo. Este planteamiento ha contribuido significativamente a que la educación emocional se haya convertido en un desafío educativo de alcance mundial, implicando la necesidad de integrar los contenidos curriculares tradicionales con el desarrollo de habilidades propias de la inteligencia emocional como autoconocimiento, motivación, flexibilidad, empatía, habilidades sociales y bienestar.

Complementariamente, Díaz-López (2019) identifica tendencias que han ganado fuerza en el campo educativo y que han sido determinantes en el desarrollo de la educación emocional, entre ellas: la educación psicológica, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la metacognición y la educación moral. Estas corrientes pedagógicas han contribuido a enriquecer el marco conceptual y metodológico de la educación emocional contemporánea.

1.3.2. Definición y objetivos de la educación emocional

La educación emocional es el resultado del trabajo de varios autores y campos científicos, como la pedagogía, la psicología y la neurociencia. Estas contribuciones están vinculadas a una ideología de innovación pedagógica que sugiere una educación para la vida y no solo una educación enfocada en la adquisición de conocimientos teóricos (Bisquerra Alzina, 2005).

Uno de los autores más destacados y prestigiosos a nivel internacional en el campo de la educación emocional es el psicólogo y pedagogo español Rafael Bisquerra Alzina, quien trabaja en esta área desde mediados de los noventa.



Su contribución ha sido fundamental para el desarrollo y consolidación de este ámbito de estudio y su práctica. Este autor es una figura clave en este campo gracias a su sólida fundamentación teórica, su enfoque psicopedagógico y su contribución a la implementación y evaluación de programas educativos en esta área (Bisquerra Alzina, 2003).

Otro autor clave que ha realizado contribuciones relevantes en este campo es el psicólogo estadounidense Maurice Elias, debido a su enfoque práctico en la aplicación de la educación socioemocional en contextos escolares y su papel en el desarrollo del modelo SEL, así como en programas y recursos educativos para la implementación de la educación emocional en las escuelas, brindando orientación práctica a docentes y profesionales.

Uno de los programas desarrollados bajo su liderazgo incluye a CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (Elias, 1997).

Ambos autores han aportado de manera significativa al campo de la educación emocional, mientras que Bisquerra ha enfatizado más los aspectos teóricos y conceptuales de la educación emocional, Elias se ha destacado por su enfoque en la implementación y desarrollo práctico de la educación emocional en contextos educativos.

A raíz del constructo de inteligencia emocional ubicado de manera concreta en un plano educativo, Bisquerra Alzina (2003) define el concepto de educación emocional como un proceso continuo y permanente que busca desarrollar las habilidades emocionales junto con las cognitivas, como parte fundamental del desarrollo integral de una persona. Este proceso tiene como meta dotar a los individuos de herramientas emocionales para enfrentar los desafíos diarios y mejorar su calidad de vida tanto a nivel personal como social.

De esta forma, Bisquerra enfatiza la integración entre lo emocional y lo cognitivo en el desarrollo integral de la personalidad.

Por otro lado, Elias (1997) conceptualiza



revistas.um.es
<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>

la educación emocional como un proceso educativo continuo que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento

fundamental del desarrollo humano. Elias se centra más en la prevención y el aspecto práctico de la gestión emocional y prioriza la aplicabilidad en situaciones cotidianas.



Mientras que Elias presenta un enfoque más práctico y orientado a la prevención, enfatizando más las habilidades sociales y la interacción con otros, Bisquerra Alzina desarrolla un marco más teórico y sistemático cuyo objetivo es desarrollar competencias emocionales a la par de la formación académica del estudiante, un crecimiento individual que incluye el desarrollo cognitivo junto con lo social, emocional, moral e incluso lo físico.

Ambas perspectivas son complementarias y han contribuido significativamente al campo de la educación emocional.

Ambos autores coinciden en la importancia de desarrollar competencias emocionales y sociales para mejorar el bienestar personal y el éxito en la vida, aunque sus enfoques y terminología difieren ligeramente. La Tabla 1 presenta los principales objetivos de la educación emocional según Bisquerra Alzina (2005) y Elias (1997).

Tabla 1. Cuadro comparativo de los objetivos de la Educación emocional

Bisquerra Alzina Elias

1. Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
2. Identificar las emociones de los demás
3. Desarrollar



revistas.um.es
<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>

la habilidad para regular las propias emociones

4. Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas

5. Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas

5. Aumentar el sentido de la responsabilidad

6. Desarrollar la habilidad de automotivarse

7. Adoptar una actitud positiva ante la vida

7. Fomentar el respeto hacia uno mismo y los demás

8. Aprender a fluir 8. Desarrollar la empatía y la cooperación

Fuente: Elaboración propia basada en los autores Elias (1997) y Bisquerra Alzina (2005)

Estos objetivos buscan, en conjunto, promover el desarrollo integral de las personas, mejorando su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana de manera más efectiva.



1.3.3. Competencias emocionales

Según Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), las competencias emocionales son definidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

y actitudes necesarias para tomar conciencia,



revistas.um.es

<https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691>

comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Las competencias emocionales, según Elias (1997), son capacidades fundamentales para el desarrollo personal y social. Los aspectos más destacables de las competencias emocionales según Elias son su enfoque práctico orientado a la vida diaria, la importancia de la autorregulación y el autocontrol, el énfasis en las habilidades sociales y la empatía y la orientación hacia la resolución de problemas.

Al analizar los fundamentos teóricos sobre competencias emocionales, resulta relevante comparar los modelos propuestos por Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) con el desarrollado por Elias (1997), tal como se aprecia a continuación en la Tabla 2. Ambos marcos conceptuales ofrecen perspectivas complementarias para entender el desarrollo de habilidades emocionales esenciales para el bienestar humano

Tabla 2. Cuadro comparativo de los modelos de competencias emocionales de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda versus Elias

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda Elias

1. Conciencia Emocional Toma de conciencia de las propias emociones. Dar nombre a las emociones. Comprensión de las emociones de los demás. Tomar conciencia de la interacción emoción-cognición-comportamiento Competencias intrapersonales A. Autoconciencia Emocional Identificación de emociones propias Comprensión de causas de sentimientos Diferenciación entre sentimientos y acciones B. Autorregulación Emocional Control de impulsos Manejo del estrés y ansiedad Tolerancia a la frustración Capacidad de diferir recompensas C. Autonomía Personal Autoestima positiva Automotivación Actitud positiva Responsabilidad Capacidad para buscar ayuda
2. Regulación Emocional Expresión emocional apropiada Regulación de emociones y sentimientos Habilidades de afrontamiento Autogenerar emociones positivas Competencias interpersonales A. Conciencia Social Empatía Respeto por los demás Apreciación de la diversidad Comprensión de normas sociales B. Habilidades de Relación Comunicación efectiva Establecimiento de vínculos Trabajo en equipo Resolución de conflictos Negociación Asertividad
3. Autonomía Emocional Autoestima Automotivación Autoeficacia emocional Responsabilidad Actitud positiva Análisis crítico de normas sociales Resiliencia 3. Competencias Adaptativas A. Toma de Decisiones Responsable Identificación de problemas Análisis de situaciones Búsqueda de soluciones Evaluación de consecuencias B. Afrontamiento y Solución de Problemas Flexibilidad Resiliencia Capacidad de adaptación Pensamiento crítico
4. Competencia Social Habilidades sociales básicas Respeto por los demás Comunicación receptiva Compartir emociones Comportamiento prosocial Asertividad Prevención y solución de conflictos Gestión de situaciones emocionales
5. Competencias para la Vida y el Bienestar Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa y responsable Bienestar emocional Fluir

Fuente: Elaboración propia basada en los autores Elias (1997) y Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007).

Tal como se aprecia en la Tabla 2, el modelo de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda estructura las competencias emocionales en cinco dimensiones fundamentales: La conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar. Por su parte, el modelo de Elias organiza las competencias emocionales en tres categorías principales: Las competencias intrapersonales, las competencias interpersonales y las competencias adaptativas.



Aunque estructurados de manera diferente ambos modelos convergen en aspectos esenciales como la importancia de reconocer y regular las emociones, desarrollar la autonomía personal y responsabilidad, así como cultivar habilidades sociales efectivas y valorar la resolución de problemas y toma de decisiones. Sin embargo, una diferencia significativa radica en la inclusión, por parte de Bisquerra, de una categoría específica orientada hacia las competencias para la vida y el bienestar, que aborda de manera más explícita aspectos como la ciudadanía responsable y el bienestar emocional sostenible.

Por otro lado, Elias hace una distinción más explícita entre competencias intrapersonales e interpersonales y parece dar mayor énfasis a componentes como la flexibilidad, resiliencia y pensamiento crítico dentro de las competencias adaptativas.

Estos modelos de competencias emocionales proporcionan un marco integral para comprender y desarrollar las habilidades emocionales necesarias para afrontar los desafíos de la vida contemporánea, constituyendo referentes teóricos fundamentales para cualquier intervención educativa orientada al desarrollo emocional.



1.3.4. El rol del docente en la educación emocional

El rol del docente en la educación emocional es fundamental y multifacético. En ese sentido, el docente actúa como guía en el proceso de desarrollo de competencias emocionales de los estudiantes, por lo que Bisquerra Alzina (2005) enfatiza que el profesor debe crear un ambiente propicio para el aprendizaje emocional, facilitando experiencias y reflexiones que permitan a los alumnos desarrollar sus habilidades emocionales.

Como lo propuso Vivas García (2003), quien resalta la importancia del docente como modelo de gestión emocional, los profesores deben demostrar en su práctica diaria las habilidades emocionales que buscan desarrollar en sus alumnos, como la empatía, la regulación emocional y la comunicación asertiva. De esta manera, ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades tanto emocionales como cognitivas. Asimismo, deben ser capaces de diseñar e implementar actividades y estrategias que promuevan el desarrollo de las competencias emocionales, lo que implica integrar la educación emocional en el currículo y en la vida cotidiana del aula.

Por otro lado, el docente debe actuar como un observador y evaluador del desarrollo emocional. Palomera et al. (2008) señalan que el docente debe ser capaz de observar y evaluar el progreso de los estudiantes en términos de su desarrollo emocional, identificando áreas de mejora y proporcionando retroalimentación constructiva. Asimismo, el docente debe promover un clima emocional positivo; es decir, tiene la responsabilidad de crear y mantener un ambiente de clase emocionalmente seguro y positivo donde los estudiantes se sientan cómodos expresando y manejando sus emociones.

Por último, los docentes deben ser capaces de mediar en situaciones de conflicto entre estudiantes utilizando estas oportunidades como momentos de aprendizaje emocional.

Adicionalmente, según Fernández Berrocal y Extremera (2002), es importante que los docentes trabajen en colaboración con las familias para promover un desarrollo emocional integral de los estudiantes.

Cabe indicar que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una conexión directa con la emoción, donde el docente cumple una función principal de mediador. Así, García Retana (2012) señala que los procesos de enseñanza cumplen un papel relevante en el control de las emociones, donde el profesor puede ofrecer herramientas para que los estudiantes puedan afrontar situaciones de temor y ansiedad de manera más consciente. Asimismo, Meléndez (2016) señala que la enseñanza y el aprendizaje son experiencias inherentemente emocionales, por lo que el docente necesita reconocer la compleja identidad emocional como maestro y fomentar un crecimiento emocional positivo en bien de sus alumnos, además de tener plena conciencia de que en los entornos del aula también están presentes emociones consideradas como negativas, tal como ansiedad, temor y estrés. En consecuencia, el rol del docente en la educación emocional es crucial porque el docente debe ser considerado como un facilitador del desarrollo emocional, un modelo de competencia emocional y un creador de ambientes propicios para el aprendizaje emocional.

Finalmente, según autores como Bisquerra Alzina (2005) y López Cassà (2011), la educación emocional puede desarrollarse a través de diversas estrategias docentes, como el uso de dinámicas grupales y juego de roles para practicar la expresión y reconocimiento de emociones; la implementación de técnicas de mindfulness y relajación para la autorregulación emocional; el uso de cuentos, literatura y arte para explorar y analizar emociones; el empleo del juego y actividades lúdicas como medio para desarrollar la conciencia emocional; la utilización del diálogo y asambleas para compartir experiencias emocionales; el uso de diarios emocionales para la reflexión personal; la implementación de técnicas de resolución de

conflictos para desarrollar habilidades socio-emocionales; el trabajo con música y movimiento para la expresión emocional; y el desarrollo de proyectos colaborativos que fomenten la empatía y las habilidades sociales. Estas estrategias deben aplicarse de manera sistemática y adaptada al contexto y nivel de desarrollo de los estudiantes, siempre dentro de un ambiente seguro y de confianza que permita la expresión y exploración emocional.

1.3.5. Efectos de la educación emocional

En diversos contextos educativos a nivel mundial se ha reconocido la importancia de la educación emocional debido a sus efectos en el desarrollo integral de los estudiantes. Así, estudios de Vergaray et al. (2021) que analizaron los beneficios de la educación emocional en escolares a través de una revisión sistemática, encontraron que las categorías de aprendizaje, convivencia y habilidades sociales fueron principales y determinantes en la educación emocional de los niños de primaria, lo cual permite su desarrollo personal y una buena convivencia con los demás.

Asimismo, Cassassus (2017) sostiene que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje. Por ejemplo, el estrés y miedo constante afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y por lo tanto dificultan el aprendizaje, por lo que, a mayor estrés y miedo, mayor inhibición del aprendizaje. De igual modo, ambientes tensos en las escuelas atentan contra las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, a diferencia de ambientes sanos que favorecen el equilibrio emocional y consecuentemente el aprendizaje. Por consiguiente, uno de los beneficios de la educación emocional es la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, existen estudios que han demostrado una correlación positiva entre la educación emocional y el rendimiento académico, como los de Durlak et al. (2011), que realizaron un meta-análisis de 213 programas de aprendizaje socioemocional encontrando que los estudiantes que participaron en estos programas mostraron un aumento del 11% en el rendimiento académico. Pérez-Escoda et al. (2012) encontraron también que el desarrollo de competencias emocionales está relacionado positivamente con el rendimiento académico y que los estudiantes con mayores habilidades emocionales obtuvieron mejores calificaciones y mostraron mayor motivación hacia el aprendizaje.

La educación emocional también contribuye significativamente al bienestar general de los estudiantes. Por ejemplo, Ruiz-Aranda et al. (2012) sostienen que la educación emocional contribuye al bienestar psicológico de los estudiantes, por lo que los alumnos que reciben formación en competencias emocionales reportan mayores niveles de satisfacción con la vida, bienestar, felicidad y una mejor autoestima. Del mismo modo, Fernández-Berrocal y Extremera (2016) argumentan que la educación emocional puede actuar como un factor protector contra problemas de salud mental como la ansiedad y la depresión en adolescentes. Por último, Bisquerra y Hernández (2017) afirman que los programas de educación emocional ayudan a los estudiantes a desarrollar estrategias de autorregulación emocional, lo que les permite manejar mejor sus emociones en situaciones de estrés o conflicto.

No obstante, la educación emocional fomenta el desarrollo de habilidades sociales y mejora la calidad de las relaciones interpersonales y las habilidades de comunicación entre los estudiantes, lo que se traduce en un clima escolar más positivo y colaborativo (Brackett et al., 2012). En consecuencia, los programas de educación emocional ayudan a reducir los conflictos en el aula y mejoran la convivencia escolar, por lo que los estudiantes que participan en estos programas muestran una disminución en conductas agresivas y un aumento en comportamientos prosociales. Es así que Pacheco-Salazar (2017) considera que la educación emocional sirve de estrategia para reforzar las características personales de los estudiantes, actuando como medida preventiva ante problemas socioemocionales y académicos de la sociedad contemporánea y como un método preventivo contra la violencia en las escuelas, por lo que debe ser visto como un componente fundamental en el progreso educativo.

1.3.6. Factores asociados a la educación emocional

Existen algunos factores clave que influyen en la implementación y efectividad de los programas de educación emocional como las creencias tradicionales que un gran número de docentes conserva al enseñar, priorizando el desarrollo cognitivo y dejando de lado el aspecto socioemocional de los estudiantes y creando dificultades cuando se insertan nuevos programas o metodologías, pues resulta complicado romper esquemas y cambiar metodologías de enseñanza tradicionales (Meléndez, 2016). Como ejemplo se puede mostrar un estudio hecho por Fernández Calisto et al. (2022) del sistema educativo chileno, el cual presenta importantes desafíos en la educación emocional evidenciados en un currículo escolar que carece de objetivos explícitos en esta área, limitándola principalmente a la asignatura de Orientación con escasas horas lectivas. Los autores explican que esta situación, producto de un sistema orientado históricamente al mercado y la competencia, ha generado diversas problemáticas como problemas de convivencia escolar, altos niveles de estrés estudiantil y deficiencias en las relaciones interpersonales. Además, dichos autores indican que existe una carencia significativa en la formación de profesores en conocimientos sobre desarrollo emocional y psicológico de los estudiantes, lo que hace urgente transformar tanto la formación inicial docente como el desarrollo profesional continuo para incorporar competencias socioemocionales que permitan formar ciudadanos más empáticos y respetuosos.

Otro factor asociado según Bisquerra y Hernández (2017) es un entorno escolar positivo y acogedor, lo cual es fundamental para el desarrollo emocional de los estudiantes, ya que un clima escolar que promueva la expresión emocional y el respeto mutuo favorecerá la implementación de programas de educación emocional. Asimismo, contar con recursos y materiales didácticos apropiados es fundamental para su implementación efectiva (Bisquerra Alzina, 2010).

Existe otros aspectos cruciales para el éxito de los programas de educación emocional, como la existencia de un currículo integrado. Según Cabello et al. (2010), la educación emocional debe integrarse de manera transversal en el currículo escolar y no como una asignatura aislada para poder maximizar su efectividad. De igual forma, utilizar metodologías activas y participativas, como el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos, favorecerán el desarrollo de competencias emocionales (Filella et al., 2016).

El apoyo de la dirección del centro educativo también es importante. Este apoyo se traduce en recursos, tiempo y reconocimiento para estas iniciativas. Asimismo, la importancia de la participación de las familias en el proceso de educación emocional, es decir que la coherencia entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en casa debe potenciar los resultados de estos programas (Cepa et al., 2017). Finalmente, Bisquerra Alzina (2005) enfatiza la necesidad de una evaluación continua y sistemática de los programas de educación emocional para garantizar su calidad y mejorar su implementación. Estos factores son interdependientes y su consideración integral es crucial para el éxito de los programas de educación emocional en el contexto educativo.

1.3.7. Formación docente en educación emocional

La formación del profesorado en educación emocional constituye un elemento fundamental para garantizar una implementación efectiva de programas de este tipo.



Diversos autores han enfatizado la importancia de esta formación específica como requisito indispensable para abordar adecuadamente la dimensión emocional del aprendizaje.

Según Palomera et al. (2008), la formación en competencias emocionales debe ser considerada una parte esencial en la preparación inicial y continua del profesorado, ya que los docentes no pueden enseñar competencias que ellos mismos no han desarrollado. Esta premisa fundamental implica que cualquier intento por implementar la educación emocional en los centros educativos debe comenzar por asegurar de que los educadores posean un adecuado nivel de desarrollo en sus propias competencias emocionales. Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda (2007) proponen un modelo de formación docente en educación emocional basado en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. Los autores sostienen que la formación en educación emocional no debe limitarse a la adquisición de conocimientos teóricos, sino que debe enfocarse principalmente en el desarrollo de competencias prácticas.

Bisquerra Alzina (2012) enfatiza la necesidad de formar continuamente a los docentes en educación emocional. Su modelo educativo busca que los maestros desarrollen competencias emocionales mediante el autoconocimiento, manejo emocional, tolerancia, prevención de emociones negativas, automotivación y adaptabilidad. Solo cuando los docentes dominen estas habilidades en su vida personal podrán transmitirlos efectivamente a sus estudiantes a través de actividades prácticas.

A pesar del reconocimiento sobre su importancia, la formación docente en educación emocional enfrenta diversos obstáculos. Bisquerra Alzina (2005) identifica como principales limitaciones la escasa presencia de contenidos sobre educación emocional en los planes de estudio de formación inicial docente, el predominio de enfoques teóricos por sobre aproximaciones prácticas, la insuficiente formación de los formadores de docentes en este ámbito y la falta de evaluación sistemática de la efectividad de los programas.



Bisquerra sostiene que superar estas limitaciones requiere un compromiso institucional para reconfigurar los programas formativos, asignando mayor relevancia al desarrollo de competencias emocionales.

Cabe resaltar que, en el Perú, recientemente existe una iniciativa del Ministerio de Educación en cuanto a formación docente denominado "Programa autoformativo de Habilidades Socioemocionales en la Formación Inicial Docente" (MINEDU, 2024), dirigida a docentes formadores nombrados y contratados de Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas.



Este programa flexible y autoformativo fortalece competencias profesionales vinculadas al desarrollo socioemocional en el contexto de la Formación Inicial Docente. Está estructurado en dos cursos y cuatro módulos y aborda aspectos clave como convivencia y vínculo pedagógico, bienestar integral, gestión de habilidades socioemocionales, resolución asertiva de conflictos, y regulación emocional con asertividad y empatía. Su objetivo es fortalecer las competencias de los docentes formadores para desarrollar la dimensión socioemocional, promoviendo la convivencia democrática e intercultural y el desarrollo personal integral de los futuros docentes.

El programa se adapta a las necesidades y tiempos de los participantes, privilegiando su rol activo y autónomo, contribuyendo así al bienestar personal de los estudiantes y al desarrollo profesional de los formadores.

En síntesis, el marco teórico presentado evidencia que las percepciones docentes y la educación emocional están estrechamente relacionadas en la práctica educativa actual. Las percepciones son la forma en que los maestros interpretan y dan sentido a lo que sucede en la educación y estas se forman por diferentes factores como su experiencia personal, su cultura, sus emociones y su formación profesional, lo cual influye en cómo enseñar.



En este contexto, la educación emocional aparece como una nueva forma de educar que va más allá de solo enseñar conocimientos académicos, integrando el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial para la formación integral de los estudiantes. Los modelos teóricos de Bisquerra Alzina y Elias convergen en reconocer la necesidad de desarrollar competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal y las habilidades sociales, aspectos que requieren de docentes competentes emocionalmente y formados específicamente en este ámbito.

Por tanto, las percepciones que los educadores construyen sobre la educación emocional y su enseñanza constituyen factores determinantes para la implementación efectiva de estas competencias en el aula, configurando un campo de estudio crucial para mejorar la calidad educativa y promover el bienestar integral de los estudiantes en el contexto escolar.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

Este capítulo aborda las características metodológicas del estudio. En particular, se describe el enfoque, diseño, método y tipo de investigación, así como la categoría y subcategorías del estudio, los participantes, las técnicas e instrumentos de recojo de información, los procedimientos del recojo de información, las consideraciones éticas, el procesamiento de la información y la validez del estudio.

2.1. Enfoque, diseño, método y tipo de investigación

La investigación tiene un enfoque cualitativo porque es el más adecuado para explorar las percepciones de los docentes, ya que permite una comprensión de sus experiencias y puntos de vista sobre la educación emocional. Según Hernández Sampieri et al. (2014) la investigación cualitativa tiene como objetivo comprender los fenómenos



repositorio.ucsh.cl

<http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1#:~:text=Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica... 1>

desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Además, señalan que el enfoque cualitativo se utiliza cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus

interpretaciones y significados. Asimismo, según Creswell (2009), la investigación cualitativa es un medio para explorar y comprender el significado que individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano.

El diseño del estudio es el fenomenológico, ya que permitirá capturar la esencia de las experiencias de los docentes de quinto y sexto grado respecto a la educación emocional, proporcionando una comprensión contextualizada de sus percepciones y vivencias en este ámbito. Creswell (2009) describe la fenomenología como un diseño de investigación en el que el investigador describe las experiencias vividas de individuos sobre un fenómeno según lo describen los participantes. Para Hernández Sampieri et al. (2014), el propósito principal de este diseño es explorar, describir y comprender



repositorio.ucsh.cl

<http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1#:~:text=Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica... 1>

las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

El método de la investigación es inductivo, pues permite que las conclusiones y teorías emerjan de los datos en lugar de imponer ideas preconcebidas, lo que puede llevar a descubrimientos novedosos y relevantes para el contexto específico. Hernández Sampieri et al. (2014) describen el método inductivo como una característica fundamental de la investigación cualitativa, donde



repositorio.ucsh.cl

<http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1#:~:text=Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica... 1>

el proceso de indagación es más

flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Además, su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente.

El tipo de investigación es básica, ya que se busca generar conocimiento teórico sobre las percepciones de los docentes del V ciclo de EBR sin una aplicación inmediata o específica, sino con el propósito de ampliar el entendimiento sobre este fenómeno educativo. Hernández Sampieri et al. (2014) explican que la investigación básica tiene como finalidad la obtención y recopilación de información para ir construyendo una base de conocimiento que se va agregando a la información previa existente. En otras palabras, este tipo de investigación se enfoca en ampliar lo que sabemos sobre un tema determinado, contribuyendo al conocimiento científico disponible. En este caso particular, al caracterizar las percepciones de los docentes del V ciclo, se busca entender mejor cómo estos profesionales ven y comprenden diferentes aspectos de su trabajo educativo, lo que permitirá enriquecer el conocimiento existente sobre las perspectivas docentes en el nivel primario de la educación básica regular.

2.2. Categorías y subcategorías de investigación

Según Creswell (2009), las categorías son unidades temáticas de significado más amplio y general que agrupa temas, ideas, conceptos o elementos que comparten características comunes y que emergen de los datos recolectados durante la investigación. La categoría principal del presente estudio son las percepciones docentes sobre la educación emocional.

Las subcategorías son divisiones más específicas y detalladas dentro de una categoría principal que permiten desglosar y profundizar en aspectos más concretos del fenómeno estudiado (Creswell, 2009). Las subcategorías de este estudio son tres, tal como se aprecia en la Tabla 3: la primera enfocada en comprender el significado que los docentes le atribuyen a la educación emocional, la segunda en indagar sobre las posibles estrategias que utilizan los docentes para abordar la educación emocional y la tercera en describir los beneficios y retos asociados a la educación emocional (para mayor detalle, ver Anexo 2).

Tabla 3. Categorización

Categoría Subcategorías

Percepciones docentes sobre educación emocional Concepciones docentes sobre educación emocional de estudiantes

Estrategias para abordar la educación emocional

Beneficios y retos asociados a la educación emocional

Fuente: Elaboración propia

2.3. Participantes

Hernández Sampieri et al. (2014) definen a los participantes de una investigación como el universo, la población o cualquier unidad de otra naturaleza debidamente delimitados por el investigador para ser parte del estudio. Para esta investigación se buscaron docentes de primaria de una Institución Educativa (I.E.) pública ubicada en una zona urbana del distrito y provincia de Cusco. Los participantes fueron cuatro docentes que tienen a su cargo las aulas de quinto y sexto grado de primaria. Dos de los docentes son de género femenino y dos de género masculino, y sus edades estuvieron comprendidas entre los 41 y 60 años. Cabe señalar que se ahondará en las características de los participantes y de la I.E. en el siguiente capítulo.

La selección de la escuela se ha realizado en base a un criterio de fácil acceso a dicha institución, ya que la investigadora tuvo la oportunidad de laborar durante el año 2023 en dicha I.E. La selección de los participantes fue intencional y tuvo como criterio de inclusión que estos sean docentes de quinto y sexto de primaria. Según estudios de Creswell (2009) y Hernández-Sampieri et al. (2014), en el muestreo intencional o propositivo la muestra se selecciona de manera propositiva y no al azar. Además, los autores indican que se estima que pueden

aportar la información más rica y profunda para el propósito de la investigación y la selección se basa en criterios predeterminados y relevantes para el estudio que ayuden a comprender el problema.

2.4. Consideraciones éticas

Se han contemplado rigurosas consideraciones éticas fundamentadas en los lineamientos propuestos por Creswell (2009) y Kvale (2011), quienes enfatizan la importancia de la dimensión ética a lo largo de todo el proceso investigativo cualitativo. Antes del inicio del estudio, se obtuvieron las autorizaciones correspondientes de la institución educativa, explicando claramente los propósitos y metodología del estudio. Como señala Creswell (2009), es fundamental obtener las aprobaciones necesarias de individuos y organizaciones antes de iniciar la recolección de datos.

Asimismo, en consonancia con los principios éticos establecidos por Kvale (2011), se ha considerado que una investigación con entrevistas está saturada de cuestiones morales y éticas. Por ello, se ha implementado el proceso de consentimiento informado con todos los participantes, proporcionándoles información completa sobre los objetivos del estudio, el uso que se dará a la información recabada y asegurando su derecho a retirarse de la entrevista en cualquier momento sin repercusiones negativas (ver anexo 5). Como indica Kvale (2011), el consentimiento informado implica informar a los sujetos sobre el propósito general del estudio, las características principales del diseño y los posibles riesgos y beneficios de participar.



Para garantizar la confidencialidad de los datos, aspecto que Creswell (2009) considera prioritario en la investigación cualitativa, se ha asegurado el anonimato de los participantes mediante el uso de seudónimos en lugar de sus nombres reales, y se ha mantenido la confidencialidad respecto a la identidad de la institución educativa. Con respecto al manejo y almacenamiento de la información, se han establecido protocolos para el resguardo seguro de las grabaciones y transcripciones de las entrevistas, asegurando que sólo la investigadora tendrá acceso a los datos originales.

Como destaca Creswell (2009) es esencial respetar el lugar donde se investiga y perturbar lo mínimo posible, por lo que las entrevistas se han realizado en horarios que no interfieran con las actividades pedagógicas de los docentes.

2.5. Técnicas e instrumentos de recojo de información

La entrevista semiestructurada constituye la primera técnica de recojo de información de este estudio. Según Kvale (2011), la entrevista cualitativa busca obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. En este sentido, la entrevista semiestructurada permite acceder a las percepciones, creencias y experiencias de los docentes desde su propio marco de referencia.

Kvale (2011) también plantea que la entrevista semiestructurada es un método de investigación que combina una estructura predeterminada con la flexibilidad para explorar temas emergentes y se enfoca en obtener datos a través de un conjunto adaptable de preguntas, con la meta particular de comprender el punto de vista del docente, guiándolo hacia un diálogo fluido instigado por el entrevistador. Por su parte, Hernández-Sampieri et al. (2014) definen las entrevistas semiestructuradas como aquellas que



repositorio.ucsh.cl

[http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1#:~:text=Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica... 1](http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1#:~:text=Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica...)

se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar



psicologoenformacionks.blogspot.com | RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

<https://psicologoenformacionks.blogspot.com/2018/12/recoleccion-y-analisis-de-los-datos.html>

conceptos u obtener mayor información.

Esta característica permite profundizar en aspectos emergentes durante la conversación que pueden ser relevantes para comprender las percepciones docentes sobre la educación emocional.

Para esta investigación, se diseñó como instrumento un guion de entrevista semiestructurada que aborda las principales dimensiones de las percepciones docentes sobre educación emocional: concepciones, estrategias y beneficios y retos (ver Anexo 3). Las preguntas guías sirven como un eje para la recolección de información brindada por los participantes. Además, al ser semiestructurada, está basada en una serie de preguntas específicas que de acuerdo a la información brindada por los entrevistados pueden surgir nuevas preguntas. El análisis documental constituye la segunda técnica de recojo de información para esta investigación. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), los documentos son



psicologoenformacionks.blogspot.com | RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

<https://psicologoenformacionks.blogspot.com/2018/12/recoleccion-y-analisis-de-los-datos.html>

una fuente muy valiosa de datos cualitativos que pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio.

Esta técnica complementa la información obtenida a través de las entrevistas, permitiendo contrastar el discurso de los docentes con evidencias documentales de la I.E. Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan que los



psicologoenformacionks.blogspot.com | RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

<https://psicologoenformacionks.blogspot.com/2018/12/recoleccion-y-analisis-de-los-datos.html>

documentos, registros, materiales y artefactos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio,



repositorio.ucsh.cl

[http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1#:~:text=Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica... 1](http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1#:~:text=Los enfoques cuantitativo y cualitativo de la investigación científica...)

sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal. En este sentido, el análisis documental permite contextualizar las percepciones docentes dentro del marco institucional y curricular en el que se desarrollan.

Para esta investigación, se examinó dos documentos clave proporcionados por la dirección de la I.E.: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Tutoría del V ciclo del nivel primario. El análisis documental se realizó desde una perspectiva interpretativa, buscando identificar el contexto en el que se encuentra la escuela y el lugar que ocupa formalmente la educación emocional en los documentos institucionales y las estrategias que se proponen para su desarrollo. Esta información permite contrastar las percepciones declaradas por los docentes con las orientaciones institucionales existentes.

2.6. Procedimientos de recojo de información

El proceso de recolección de datos se desarrolló siguiendo una secuencia de acciones que garantizaron tanto el rigor metodológico como el respeto a las consideraciones éticas de la investigación. En primer lugar, se realizó un acercamiento formal a la I.E.



mediante una carta de presentación que explicaba los objetivos y alcances del estudio. Una vez obtenida la autorización institucional, se procedió a identificar a los docentes que cumplieran con los criterios de selección establecidos para la investigación. Posteriormente, se estableció contacto con cada uno de los potenciales participantes para explicarles detalladamente los propósitos de la investigación, la metodología a seguir y el carácter voluntario de su participación. Aquellos docentes que aceptaron formar parte del estudio firmaron el consentimiento informado, documento en el que se garantizaba la confidencialidad de la información proporcionada y el uso exclusivamente académico de los datos.

Para la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, se coordinó previamente con cada docente la fecha, hora y lugar que resultara más conveniente para ellos, priorizando espacios que garantizaran privacidad y comodidad. El trabajo de campo se desarrolló durante un periodo aproximado de dos semanas, comprendido entre el 5 y el 13 de diciembre de 2024. Todas las entrevistas a los docentes participantes se realizaron al término de la jornada escolar, dentro de sus respectivas aulas de clase. Cada sesión tuvo una duración de entre 30 y 45 minutos, durante las cuales se siguió el guion de preguntas base previamente establecido. Con el consentimiento previo de los participantes, las entrevistas fueron grabadas en audio para asegurar la fidelidad de la información y facilitar su posterior transcripción y análisis.

El trabajo de campo también incluyó la recopilación de los documentos institucionales pertinentes para el análisis documental. Durante el proceso de investigación, se realizó una consulta formal a la dirección del centro educativo para acceder a documentos que contuvieran información sobre educación emocional. La subdirectora respondió afirmativamente, señalando que en la I.E. se abordaba este tema, lo cual podría corroborarse en documentos oficiales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Tutoría.

Posteriormente, estos documentos fueron facilitados a la investigadora para su respectivo análisis, tras haber realizado la solicitud formal de acceso a dichos materiales.

2.7. Procesamiento de la información

Las entrevistas fueron transcritas de manera textual, como señala Creswell (2009), este paso es fundamental para transformar los datos en bruto en una forma utilizable para el análisis. Para la organización sistemática de los datos, se elaboraron matrices que facilitaron su análisis. En primer lugar, se estructuró una matriz de vaciado de información, donde se registraron todas las respuestas de los docentes entrevistados, organizadas según las preguntas del instrumento y las subcategorías del estudio. Para mantener la confidencialidad, se asignó un código específico a cada informante (D1, D2, D3, D4), siguiendo las recomendaciones éticas de Hernández-Sampieri et al. (2014) sobre la protección de la identidad de los participantes. Asimismo, se sistematizó la información obtenida del análisis documental (PEI 2024 y Plan de tutoría del V ciclo). Posteriormente, se implementó un proceso de codificación abierta, que según Hernández-Sampieri et al. (2014) permite identificar propiedades, explorar sus interrelaciones e integrarlas en una teoría. Este proceso de codificación implicó la revisión minuciosa de las transcripciones para identificar unidades de análisis significativas y conceptos relevantes, se hizo en base a la matriz de categorización, pero lo suficientemente flexible como para poder incluir información relevante que no esté mencionado en las subcategorías del estudio. Las respuestas fueron reorganizadas en una matriz de codificación, donde se agruparon según las similitudes y diferencias encontradas dentro de cada categoría analítica.



Estas categorías constituyen los ejes temáticos fundamentales que emergen de los datos y permiten organizar la información en unidades conceptuales coherentes.

El tipo de análisis utilizado en el estudio es temático. Según Creswell (2009), el análisis temático en investigaciones cualitativas es un método para identificar, analizar y reportar patrones o temas dentro de los datos. Es un proceso que implica la revisión cuidadosa de los datos para identificar temas recurrentes que son importantes para la descripción del fenómeno bajo estudio. Para el estudio se agrupó la información según los temas, realizando un análisis pormenorizado de la categoría global identificada, examinando detalladamente sus componentes internos para determinar las subcategorías correspondientes. Estas subcategorías representan especificaciones o dimensiones particulares dentro de cada categoría principal, permitiendo un nivel más refinado de análisis y una comprensión más profunda y estructurada del fenómeno estudiado.

Una vez completada la codificación y el proceso de análisis de la información, se procedió a la interpretación de los resultados. En esta fase crucial, se establecieron conexiones significativas entre los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas y el análisis documental, contrastándolos con el marco teórico que fundamenta el estudio y el contexto de los participantes y escuela, evaluando asimismo su correspondencia con los objetivos planteados inicialmente.

Este proceso interpretativo permitió generar una comprensión integral del fenómeno estudiado, identificando patrones, convergencias y particularidades en las percepciones docentes sobre la educación emocional.

2.8. Validez del estudio

Se implementaron procedimientos de validez para garantizar el rigor metodológico y la calidad científica de esta investigación. Según Creswell y Miller (2000), la validez en la investigación cualitativa se refiere a la precisión de los hallazgos desde el punto de vista del investigador, los participantes o los lectores de un estudio.

En primer lugar, se aplicó la estrategia de triangulación metodológica que, como señala Hernández-Sampieri et al. (2014), consiste en utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección. En este estudio, se trianguló la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas con los hallazgos del análisis documental, lo que permitió contrastar las percepciones declaradas por los docentes con las evidencias documentales institucionales, fortaleciendo así la credibilidad de los resultados.

Adicionalmente, se empleó la revisión por pares para establecer la validez de la guía de entrevista,



estrategia que Hernández-Sampieri et al.

(2014) describen como una forma de auditoría externa donde otros investigadores examinan el proceso y los productos de la investigación. En este caso, la guía de entrevista fue sometida a la revisión de dos expertas en el tema, quienes evaluaron y validaron criterios como claridad,



objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad,

consistencia, coherencia y metodología (ver Anexo 4). Con base en las sugerencias recibidas, se realizaron los ajustes necesarios al instrumento.

CAPÍTULO III:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este capítulo se divide en dos secciones. La primera sección presenta la caracterización de los participantes y análisis del contexto institucional donde se desarrolló el estudio, elementos esenciales para comprender el marco en el que se sitúan las percepciones docentes sobre la educación emocional de los estudiantes. La segunda sección presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a docentes y la revisión documental, con el fin de caracterizar las percepciones que los docentes de quinto y sexto grado de primaria tienen sobre la educación emocional de sus estudiantes. Estos hallazgos se organizan en tres ejes temáticos fundamentales que corresponden a los objetivos específicos de la investigación y a las subcategorías de estudio: las concepciones de los docentes sobre la educación emocional, las estrategias que implementan en su práctica pedagógica, y los beneficios y retos que identifican en su desarrollo.

3.1. Caracterización de participantes y contexto

3.1.1. Características de los participantes

A continuación, se describen las características de los docentes participantes. Para proteger la identidad de los participantes en la investigación se ha asegurado el anonimato de los participantes mediante el uso de seudónimos en lugar de sus nombres reales.

Federico: Es un profesor de sexo masculino de 55 años que tiene a cargo el sexto grado con 30 estudiantes. Cuenta con una amplia experiencia de 30 años en el campo educativo, de los cuales 8 años los ha dedicado a la institución educativa actual. Su condición laboral es de nombrado, lo que indica estabilidad en su puesto.

Mery: Es una profesora de 51 años que enseña en sexto grado y tiene bajo su responsabilidad a 32 estudiantes. Acumula 25 años de experiencia en educación, con 10 años trabajando en la actual institución educativa. Al igual que el docente anterior, su condición es de nombrada.

Emma: Es una profesora de 41 años que enseña en quinto grado y tiene a su cargo 29 estudiantes.



Cuenta con 16 años de experiencia en el campo educativo, aunque solo lleva 2 años en la institución actual. Su condición laboral es de contratada.

Alonso: Es un profesor de 60 años que enseña en quinto grado y tiene 31 estudiantes a su cargo. Es el docente con mayor experiencia del grupo, acumulando 35 años en el campo educativo, de los cuales 12 han sido en la institución actual. Su condición laboral es de nombrado.

En general, se observa que los participantes son un grupo diverso en términos de género, habiendo 2 varones y 2 mujeres, con edades que oscilan entre los 41 y 60 años.

Todos cuentan con considerable experiencia docente, siendo el mínimo 16 años y el máximo 35 años. Tres de los cuatro docentes son nombrados, lo que sugiere estabilidad laboral en la institución. Finalmente, los docentes están a cargo de los dos últimos grados, quinto y sexto de primaria, con grupos de estudiantes similares en tamaño que oscilan entre 29 y 32 estudiantes.

Tabla 4. Descripción de las características de los docentes del estudio

Seudónimo del docente Código del docente Edad Sexo Grado N° de estudiantes a cargo Nombrado o contratado Años de experiencia en educación Años de experiencia en la I.E.

Federico D1 55 M SEXTO 30 Nombrado 30 años 8 años

Mery D2 51 F SEXTO 32 Nombrada 25 años 10 años

Emma D3 41 F QUINTO 29 Contratada 16 años 2 años

Alonso D4 60 M QUINTO 31 Nombrado 35 años 12 años

3.1.2. Características de la Institución Educativa y análisis contextual



La investigación se desarrolló en una institución educativa pública ubicada en la provincia y región del Cusco, bajo la jurisdicción de la UGEL-Cusco. Según el PEI-2024, es una institución polidocente completa que presta servicios educativos en los niveles de primaria y secundaria, atendiendo a una población estudiantil de 769 alumnos, distribuidos en 412 estudiantes en el nivel primaria y 357 en el nivel secundaria.

La organización académica comprende de 18 secciones de primaria y 11 secciones de secundaria que funcionan en turnos de mañana y tarde, permitiendo una distribución eficiente del espacio y los recursos educativos.

Asimismo, en cuanto al personal, la institución cuenta con una plana de 38 docentes y un equipo directivo conformado por tres miembros. El soporte administrativo y de servicios está constituido por un auxiliar solo para el nivel secundario, un trabajador administrativo y tres personas en el área de servicios de apoyo. Esta estructura organizativa permite atender las necesidades educativas de la comunidad estudiantil que proviene de diversos sectores de la ciudad del Cusco y zonas aledañas.

Los estudiantes hablan el castellano y provienen de familias dedicadas al comercio ambulatorio, amas de casa, trabajadoras del hogar, albañiles y artesanía. La Institución Educativa está ubicada dentro del Centro Histórico y casco monumental de la Ciudad del Cusco, es una construcción hecha de piedra con estilo de casona antigua con un patio pequeño.

A continuación, se presenta un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de la institución educativa. Este análisis tuvo como insumos el documento institucional PEI-2024 proporcionado por la institución educativa, el trabajo de campo, las observaciones y la experiencia docente previa de la investigadora.

Se evidencian una serie de debilidades que están afectando el proceso de desarrollo socioemocional de los estudiantes. Actualmente la institución educativa carece de personal especializado permanente en el área de psicología que pueda brindar soporte continuo tanto a estudiantes como a docentes en aspectos relacionados con la educación emocional. La ausencia de este profesional especializado ha ocasionado que el manejo de situaciones emocionales y conductuales recaiga principalmente en los docentes, quienes, si bien muestran compromiso con su labor, requieren mayor capacitación en el manejo de estrategias para el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. También se ha evidenciado una falta de recursos visuales, como recursos digitales para la difusión y aplicación efectiva de las normas de convivencia, así como cierta debilidad en el conocimiento y práctica de los protocolos de atención sobre violencia escolar deducida de la observación y trabajo de campo por parte de la investigadora. Los docentes, si bien cuentan con un Plan de Tutoría y Convivencia Escolar, necesitan mayor empoderamiento en su implementación y en el manejo de situaciones que requieren atención socioemocional. Además, la recarga de actividades administrativas en los directivos limita su capacidad para realizar un monitoreo y acompañamiento efectivo a los docentes en aspectos relacionados con la educación emocional.

En cuanto a las amenazas, la I.E. enfrenta una serie de desafíos externos significativos que pueden impactar negativamente en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, de acuerdo al PEI-2024, se considera una I.E. de alto riesgo social, por la ubicación del local en pleno centro de la ciudad, zona transcurrida por mucha gente, habiendo locales comerciales en los alrededores del colegio como mercado central, tiendas de artesanías, restaurantes, bares, entre otros. Por lo tanto, según impresión de la dirección, los estudiantes podrían estar expuestos a sufrir algún tipo de agresión ya sea física, psicológica u otros, sobre todo a la hora de salida, donde una multitud de personas transitan por la calle del colegio y calles aledañas, escuchándose peleas de gente ebria o gritos por los robos que se suscitan, etc.



Además, esto representa una amenaza constante, ya que los alumnos están expuestos a modelos de conducta inadecuados y situaciones de riesgo que pueden afectar su desarrollo emocional.

El estrés que experimenta el personal educativo, exacerbado por las condiciones laborales y la presión social, puede afectar significativamente su capacidad para manejar adecuadamente las situaciones emocionales que se presentan en el aula. Las condiciones del entorno físico también representan amenazas importantes: las calles angostas alrededor de la I.E. presentan un riesgo constante de accidentes debido al excesivo tránsito vehicular, lo que genera ansiedad y estrés en la comunidad educativa. Además, se tiene la suspensión frecuente de labores por protestas y movilizaciones sociales, fenómenos climáticos como heladas severas en zonas altoandinas, festividades patronales o locales, que dificultan la asistencia escolar, especialmente de estudiantes de zonas rurales. Todo esto interrumpe la continuidad de los procesos de desarrollo educativo.

El uso inapropiado del internet por parte de los estudiantes, manifestado principalmente en el acceso a contenido pornográfico y la dedicación excesiva a juegos en línea representa una amenaza significativa. Estas conductas no solo interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje al disminuir la concentración y participación de los estudiantes, sino que también generan problemas de socialización, bajo rendimiento académico y exposición a riesgos como el desarrollo de adicciones.

Esta situación se ve agravada por la falta de supervisión adecuada en el hogar y la exposición a contenidos inapropiados que pueden influir en su comportamiento y estado emocional. La I.E. a pesar de enfrentar importantes desafíos estructurales y contextuales, mantiene una base sólida en términos de gestión educativa y compromiso con el bienestar estudiantil por lo que cuenta con importantes fortalezas. Los docentes están comprometidos con su labor y muestran disposición para trabajar en el aspecto socioemocional de sus estudiantes.



La institución educativa genera espacios de participación democrática y organización, promoviendo relaciones interpersonales positivas entre los miembros de la comunidad educativa. Además, se realizan jornadas de reflexión sobre los progresos de los estudiantes, identificando fortalezas, debilidades y oportunidades.

Como oportunidades significativas, la institución cuenta con aliados estratégicos, como el Centro de Salud 7 Cuartones, el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), Policía Nacional, Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA), Municipio Provincial, Fiscalía de la familia, Comisaría Cusco y el Instituto Nacional Penitenciario (INPE), que pueden brindar soporte en aspectos relacionados con la educación emocional.

Asimismo, estas instituciones desarrollan talleres eventuales de fortalecimiento socioemocional dirigido a estudiantes y docentes que pueden ser aprovechados para mejorar las competencias de los docentes en este ámbito.

De la problemática descrita se puede concluir que la institución educativa necesita fortalecer su sistema de soporte socioemocional, integrando de manera más efectiva los recursos y alianzas con los que cuenta, y desarrollando las competencias de sus docentes en educación emocional. Es fundamental establecer un programa sistemático de capacitación docente en aspectos socioemocionales, mejorar los sistemas de registro y seguimiento de casos, y fortalecer la implementación del Plan de Tutoría y Convivencia Escolar. Cada una de estas acciones debe ser auditable y evaluable para garantizar su efectividad y mejora continua.

3.2. Documentos institucionales relacionados a la educación emocional

La institución educativa facilitó a la investigadora los siguientes documentos: el Proyecto Educativo Institucional 2024 (PEI-2024) y el Plan de Tutoría del V ciclo (correspondiente a los grados de quinto y sexto de primaria), para su revisión y posterior análisis de forma conjunta con los contenidos de las entrevistas. A continuación, se describen dichos documentos.

Proyecto Educativo Institucional (PEI-2024)

El Proyecto Educativo Institucional 2024 fue elaborado con participación de los representantes de la comunidad educativa, constituyéndose en un instrumento que orientará las acciones educativas de la I.E. durante los dos siguientes años. Contiene los datos generales de la institución, la información institucional, la propuesta pedagógica alineada al Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y el diagnóstico de la I.E. Asimismo, establece las metas y objetivos a largo plazo al 2026, formulados a partir del diagnóstico situacional de la institución. Estos objetivos planteados se enfocan en ser alcanzables y concretos, con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes bajo un enfoque por competencias. El PEI contempla que estos logros se desarrollen en espacios seguros, inclusivos, de sana convivencia y libres de violencia. Para ello, se promueve el ejercicio de valores como el respeto, la responsabilidad, la empatía, la tolerancia y la solidaridad, respetando la cultura institucional y el cuidado del medio ambiente a través del uso racional del agua y la energía.

En lo que respecta a la dimensión emocional, el PEI comparte los principios de la Educación Básica Regular que orientan la labor pedagógica y de gestión, favoreciendo en los estudiantes el desarrollo de aspectos como el buen estado de salud,



la comunicación, el respeto, la seguridad, la responsabilidad y la autonomía.



Correspondiente a los grados de quinto y sexto de primaria, es un instrumento de planificación que busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, con un enfoque particular en la educación emocional. Este documento tiene como objetivo principal orientar el desarrollo de actitudes y valores que permitan a los estudiantes conocerse y desenvolverse adecuadamente en la vida. Como objetivos específicos se encuentran sensibilizar a los padres de familia, promover talleres de habilidades emocionales y sociales, y fortalecer factores de autoprotección.

Además, establece que la tutoría es un espacio dirigido al estudiante para su acompañamiento y satisfacción de necesidades emocionales, afectivas, cognitivas y de situaciones de riesgo social, con un carácter preventivo y de intervención cuando sea necesario. En cuanto al diagnóstico situacional, identifica problemáticas de los estudiantes en diferentes áreas, como baja autoestima, agresividad, falta de participación, incumplimiento de normas, bajo rendimiento académico, falta de hábitos de higiene y alimentación, entre otros.



Propone abordar temas en cuatro áreas: Personal-Social (autoestima, asertividad, emociones), Académica (técnicas de estudio, inteligencia múltiple), Salud Corporal y Mental (alimentación, higiene, violencia familiar), y Convivencia y Disciplina Escolar (normas, valores, disciplina). Finalmente, detalla un cronograma de actividades mensuales dirigidas a estudiantes, padres de familia y docentes tutores, incluyendo sesiones de tutoría, jornadas, campañas y talleres.

Es importante destacar que el Plan de Tutoría otorga importancia a la educación emocional de los estudiantes. Esto se evidencia en la fundamentación, que resalta la necesidad de satisfacer las necesidades emocionales y afectivas de los estudiantes. Además, el plan incluye sesiones específicas dedicadas al manejo de emociones,



como "Controlo mis emociones" y "Compartiendo mis ideas", lo que refleja el énfasis institucional en este ámbito.

Los contenidos de estos documentos se usaron para analizar los resultados de las entrevistas a docentes. Cabe señalar que en este análisis también se integra información de las características de los docentes, contexto escolar, y marco teórico. Asimismo, el análisis tiene como guía las tres subcategorías de la investigación, relacionadas con los objetivos específicos del estudio, tal como se muestra en las siguientes secciones.

3.3. Concepciones docentes sobre educación emocional

El análisis de esta subcategoría de estudio está relacionado con el primer objetivo específico, que es comprender las concepciones que tienen los docentes de primaria sobre la educación emocional de los estudiantes. En esta sección se desarrollan aspectos relacionados a esta subcategoría, tales como concepciones sobre las emociones, relación entre emoción y aprendizaje y concepciones sobre educación emocional.



a) Sobre las concepciones de las emociones

El análisis de las entrevistas realizadas revela que los docentes han desarrollado concepciones sobre las emociones que, si bien varían en su nivel de sofisticación teórica, comparten un reconocimiento fundamental de la naturaleza compleja y multidimensional de los fenómenos emocionales. Estas concepciones están notablemente influenciadas por factores como la experiencia profesional, la condición laboral y posiblemente la formación recibida durante su trayectoria.

Específicamente, se observa que los docentes con mayor experiencia y en condición de nombrados (Federico y Alonso) articulan definiciones más elaboradas y cercanas a los marcos teóricos contemporáneos sobre inteligencia emocional, mientras que aquellos con menor experiencia o en condición de contratados presentan formulaciones más sencillas, aunque igualmente válidas.

La comprensión básica pero funcional que demuestran los docentes sobre las emociones constituye un recurso valioso frente a la carencia de personal especializado permanente en psicología que señala el análisis DAFO institucional, pues les permite intervenir, aunque sea de manera intuitiva, en situaciones que requieren soporte emocional. Las conceptualizaciones docentes se alinean con el enfoque del Plan de Tutoría de quinto y sexto grado que contempla explícitamente la necesidad de "satisfacer las necesidades emocionales, afectivas, cognitivas"



(p. 3) de los estudiantes,

y muestran coherencia con las perspectivas teóricas de Bisquerra Alzina (2003) que define las emociones como estados complejos que predisponen a respuestas organizadas, y Elías (1997) que las considera impulsos para actuar ante situaciones vitales.

Las respuestas proporcionadas por los entrevistados ante la pregunta sobre la definición de las emociones evidencian una notable diversidad conceptual, reflejando los distintos marcos de comprensión y perspectivas teóricas que coexisten en este campo de estudio.

Estados psicológicos complejos que influyen en nuestro comportamiento y son parte esencial de nuestra naturaleza.



(Federico, 6to grado)

Estados de ánimo,
reacciones que experimentamos ante cualquier estímulo del entorno.
(Mery, 6to grado)

Sentimientos que uno siente de todas las experiencias vividas y lo expresamos según la situación que nos pasa.
(Emma, 5to grado)

Sensaciones de satisfacción o decepción... sentimientos y/o comportamientos frente a una situación.



(Alonso, 5to grado)

Estas conceptualizaciones,

vistas en conjunto, reflejan un entendimiento colectivo que, aunque heterogéneo en su elaboración, constituye una base conceptual suficiente para abordar los desafíos socioemocionales que enfrentan los estudiantes de esta institución ubicada en un entorno urbano complejo, caracterizado por el comercio ambulante, la presencia de establecimientos como bares y mercados, y la exposición frecuente a situaciones potencialmente estresantes.



b) Sobre la relación entre emoción y aprendizaje

El análisis de las entrevistas revela un consenso contundente entre los docentes sobre la centralidad de las emociones en el proceso educativo, aunque sus perspectivas presentan matices significativos que están influenciados por factores como género, experiencia profesional y rol específico en la institución. Esta unanimidad en reconocer la conexión emoción-aprendizaje constituye un hallazgo relevante, especialmente en el contexto de una institución catalogada como de "alto riesgo social" según el PEI-2024, donde los estudiantes provienen mayoritariamente de entornos caracterizados por el comercio ambulatorio, empleos precarios y exposición a situaciones potencialmente estresantes.

Los docentes han desarrollado una comprensión experiencial de esta relación que se alinea con los postulados teóricos de Pekrun (2006) sobre la influencia de las emociones en las actividades de logro y la resolución de problemas cognitivos, así como con los planteamientos de Gómez (2017) respecto a cómo las emociones facilitan un aprendizaje más exitoso y duradero. Sin embargo, es notable que ninguno de los entrevistados reconoce explícitamente el valor potencialmente constructivo de las emociones catalogadas como negativas en el proceso adaptativo de aprendizaje que señalan Vierhaus et al. (2016), prevaleciendo una visión más simplista donde las emociones positivas facilitan y las negativas obstaculizan el aprendizaje. Esta percepción podría estar condicionada por el desafiante contexto institucional, donde la carencia de personal especializado en psicología, identificada en el análisis DAFO, obliga a los docentes a enfocarse prioritariamente en minimizar las emociones negativas que ya abundan en el entorno estudiantil.

Se observa también una diferenciación por género en el abordaje de esta relación. Mientras los docentes varones (Federico y Alonso, ambos con mayor experiencia y en condición de nombrados) ofrecen perspectivas más conceptuales y generales sobre la relación emoción-aprendizaje, las docentes mujeres (Mery y Emma) incorporan elementos más contextuales, observacionales y prácticos del día a día en el aula, posiblemente reflejando diferentes estilos de aproximación pedagógica. Las perspectivas de los participantes respecto a la relevancia de las emociones en el contexto educativo quedaron claramente manifestadas en sus respuestas:

Hay mucha importancia entre las emociones y lo que se aprende y que el estado emocional es un factor fundamental para que el estudiante pueda aprender.

(Federico, 6to grado)

Si un estudiante está triste o con problemas no aprenderá igual que el otro que sí está de buen humor y con ganas de aprender.

(Mery 6to grado)

Las emociones son un factor fundamental para poder comprender a nuestros estudiantes, se observa diversas emociones en el transcurso de la formación educativa, las cuales son importantes en su desarrollo y la manera de cómo vaya a aprender. (Emma, 5to grado)

Las emociones influyen mucho en la escuela ya que determinarán el estado de ánimo y motivación que tenga el educando para aprender.

(Alonso, 5to grado)

Esta diversidad de enfoques, anclada en un consenso fundamental sobre la importancia de las emociones, constituye una fortaleza colectiva para abordar la complejidad socioemocional que caracteriza a una institución educativa ubicada en el Centro Histórico del Cusco, expuesta a múltiples factores externos de riesgo como señala el PEI-2024.



c) Sobre las concepciones acerca de educación emocional

El análisis de las entrevistas revela que los docentes han desarrollado conceptualizaciones sobre la educación emocional que, si bien presentan diferentes niveles de elaboración teórica, convergen en reconocer su importancia como un proceso fundamental para el desarrollo integral del estudiante. Esta variabilidad conceptual está posiblemente influenciada por la heterogeneidad de su formación, experiencia y roles específicos dentro de una institución, donde la ausencia de personal especializado en psicología incrementa la responsabilidad docente en el manejo de aspectos socioemocionales.

Resultado significativo que los docentes con mayor experiencia y en condición de nombrados (Federico y Alonso) tienden a ofrecer perspectivas más centradas en el aspecto formativo y procesual de la educación emocional, mientras que las docentes con diferente perfil profesional (Mery y Emma) incorporan dimensiones más integrales y cognitivas. A pesar de estas diferencias, existe un consenso implícito sobre la naturaleza continua y permanente de la educación emocional, alineándose con la conceptualización de Bisquerra Alzina (2003), quien la define como un proceso que busca desarrollar habilidades emocionales junto con las cognitivas.

Es revelador que las competencias identificadas por los docentes como fundamentales (autoestima, autoconciencia, autocontrol, habilidades sociales,

estabilidad emocional) se distribuyen entre los modelos teóricos de Bisquerra y Pérez Escoda (2007) y Elias (1997), sin que ningún docente abarque exhaustivamente todas las dimensiones propuestas por estos marcos conceptuales. Esta parcialidad sugiere que su comprensión está más basada en su experiencia práctica en un contexto educativo desafiante que en un conocimiento sistemático de los modelos teóricos.

Las opiniones de los entrevistados sobre qué es la educación emocional y qué habilidades deberían desarrollarse en este campo son ejemplos de distintos puntos de vista sobre el tema: La educación emocional es fortalecer las emociones constantemente reforzándolas en todo momento ya que son parte fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, y las competencias que deberían desarrollarse son: "la autoestima y la autoconciencia.

(Federico, 6to grado)

La educación emocional son procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños que busca desarrollar la conciencia emocional, así como su control, las emociones son indispensables en el desarrollo cognitivo del estudiante. Son importantes las habilidades sociales y el autocontrol.

(Mery 6to grado)

La educación emocional es un proceso pedagógico que ayuda a las personas a conocerse y gestionar sus emociones, es saber comprender sobre todo los sentimientos de nuestros estudiantes, que se sientan felices de venir a estudiar a la I.E. Debería trabajarse la autoestima, autocontrol y automotivación.

(Emma, 5to grado)

La manera como superamos una determinada emoción, como docentes debemos educar el estado emocional de nuestros estudiantes. Se debe trabajar las competencias psicológicas y la estabilidad emocional.

(Alonso, 5to grado)

Respecto a la pregunta referida a las características específicas de la educación emocional para quinto y sexto grado a diferencia de otros, existe un consenso sobre la necesidad de preparar emocionalmente a los estudiantes para la transición a secundaria, desarrollando competencias como autoconciencia, regulación emocional, habilidades sociales y toma de decisiones.



Estas percepciones se alinean con los objetivos del PEI-2024 y el Plan de Tutoría del V ciclo, que promueven aspectos como la comunicación, el respeto, la autonomía y el desarrollo de habilidades socioemocionales, constituyendo un marco institucional que respalda, aunque sea implícitamente, el trabajo docente en este ámbito tan crucial para una población estudiantil expuesta a múltiples factores de riesgo socioemocional. Paralelamente, los entrevistados reconocen la importancia de mantener cierta continuidad en el desarrollo de competencias emocionales fundamentales a lo largo de toda la educación primaria, identificando la autoestima, el autocontrol y las habilidades comunicativas como elementos transversales que deben trabajarse de manera sostenida desde los primeros grados.

La docente Emma de quinto grado articula claramente esta preocupación por la transición a secundaria y simultáneamente reconoce la importancia de la continuidad:

En sexto grado de primaria la educación emocional debería ser de mucho interés, debería hablarse sobre cómo deben adaptarse en el nivel secundario para que no se preocupen sobre eso. En general la educación emocional se debe trabajar en todos los grados de primero a sexto, se debe trabajar el desarrollo de la autoestima, el control y la autoconciencia. Los estudiantes tienen capacidad de iniciativa, les gusta lo novedoso.

(Emma, 5to grado)

Por su parte, el docente Alonso introduce la dimensión familiar y la preparación para nuevos desafíos reconociendo implícitamente la importancia del contexto familiar en el desarrollo

emocional, un aspecto particularmente relevante en una institución donde, según el PEI-2024, los estudiantes provienen de familias dedicadas al comercio ambulatorio, trabajo doméstico y otros oficios de subsistencia:

En sexto grado se debería educar el estado emocional de los estudiantes que ayudará a que trabaje en equipo y lo prepare para la educación secundaria, además es muy importante el apoyo socioemocional de parte de sus progenitores. En todos los grados se debería ayudar a tener estabilidad emocional a los estudiantes.

(Alonso, 5to grado)

La docente Mery de sexto grado, por otro lado, enfatiza aspectos cognitivos y decisionales destacando la progresiva complejidad de las competencias emocionales a medida que los estudiantes avanzan en su desarrollo cognitivo y social:

La educación emocional en sexto debería caracterizarse por el desarrollo de la conciencia, la comprensión y como regular la parte emocional. Lo que debería mantenerse a lo largo de los grados serían las habilidades como el saber escuchar y saber tomar algunas decisiones importantes a medida que se van desarrollando.

(Mery 6to grado)

El docente Federico, por su lado, ofrece una visión más centrada en competencias específicas, alineándose con los modelos teóricos de Bisquerra y Elias que enfatizan estas dimensiones como fundamentales para el desarrollo emocional integral:

En sexto y los otros grados debería caracterizar las habilidades emocionales de autoconciencia, regulación emocional, empatía y habilidades sociales.

(Federico, 6to grado)

3.4. Estrategias para abordar la educación emocional

El análisis de esta segunda subcategoría de estudio está relacionado con el segundo objetivo específico que es indagar sobre las percepciones de los docentes en cuanto a estrategias para abordar la educación emocional de sus estudiantes. En esta sección se desarrollan aspectos relacionados al conocimiento y uso de estrategias.



a) Sobre el conocimiento de estrategias

El análisis de las entrevistas revela una marcada heterogeneidad en el conocimiento y aplicación de estrategias para la educación emocional entre los docentes participantes. Tres de los cuatro docentes (Federico, Mery y Emma) demuestran un conocimiento básico pero funcional de diversas estrategias para trabajar la educación emocional, identificando técnicas específicas como la regulación emocional, la relajación, el autoconocimiento y actividades lúdicas. El docente Federico enumera técnicas específicas en cuanto al conocimiento de estrategias, la docente Mery menciona estrategias orientadas a la regulación y reflexión, mientras la maestra Emma proporciona la respuesta más elaborada, incluyendo estrategias multisensoriales y sus objetivos.

Las respuestas de estos docentes que sí conocen estrategias se alinean con el rol fundamental que Bisquerra Alzina (2005) y Vivas García (2003) atribuyen al docente como facilitador del desarrollo emocional, creando ambientes propicios para el aprendizaje emocional y modelando habilidades como la empatía y la comunicación asertiva.

Asimismo, estas estrategias son coherentes con los lineamientos institucionales plasmados en el PEI 2024 y el Plan de Tutoría, que enfatizan el desarrollo de aspectos como la comunicación, el respeto y la autonomía. Los docentes que sí reportan conocer estrategias ofrecen respuestas que evidencian diferentes niveles de profundidad y sistematización:

:

Si conozco algunas estrategias para trabajar la educación emocional como la identificación de emociones, semaforización, actividades físicas, relajación progresiva y pausas de autorregulación emocional.

(Federico, 6to grado)

Conozco estrategias de regulación emocional, autoreflexión, aceptación, respiración, voluntad para hacerlo mediante dinámicas de esta manera mejoran también sus relaciones interpersonales.

(Mery 6to grado)

Las pausas de regulación emocional, la relajación, dinámicas de autoconocimiento, se trabaja también mediante juegos, escuchando música de acuerdo al género que los estudiantes escojan asimismo coloreando con pintura u otros materiales. De esta manera se enseña a conocer sus emociones, se fomenta la empatía y se promueve la comunicación.

(Emma, 5to grado)

En contraste, resulta significativo y revelador que el docente con mayor experiencia profesional (Alonso, con 60 años de edad, 35 años de experiencia, 12 años en la I.E. y en condición de nombrado) declare explícitamente no conocer estrategias específicas para la educación emocional, limitando su práctica pedagógica exclusivamente al ámbito académico.



Esta disparidad refleja una brecha importante en la formación docente respecto a la educación emocional.

La declaración del docente Alonso evidencia una formación docente tradicional que históricamente ha priorizado los aspectos académicos sobre los socioemocionales. Además, refleja la ausencia de capacitación sistemática en educación emocional a lo largo de una extensa trayectoria profesional.

Esta perspectiva sugiere la persistencia de un modelo educativo compartimentado que separa lo académico de lo emocional, incluso en docentes con amplia experiencia.

Dicha visión difiere con las directrices institucionales plasmadas en el PEI y el Plan de Tutoría, que enfatizan la importancia del desarrollo integral de los estudiantes.

No conozco, nunca me han enseñado, solo aplico estrategias para enseñar mis cursos antes, durante y después de cada sesión, pero en lo que respecta a lo académico y no a lo emocional.

(Alonso, 5to grado)

b) Sobre el uso de estrategias

El análisis del uso de estrategias de los docentes se enfoca en conocer cómo se trabaja la educación emocional en la escuela, si se aborda de manera transversal o en cursos específicos, y qué estrategias han incorporado los docentes en su práctica.

Se ha encontrado que la mayoría de los docentes (Federico, Mery y Emma) coinciden con la visión de transversalidad, aunque también enfatizan las horas de tutoría como un espacio privilegiado para el trabajo socioemocional, en consonancia con lo propuesto por Bisquerra Alzina (2005), quien sostiene que la educación emocional debe ser transversal, integrándose en el currículo y la vida cotidiana del aula. Asimismo, Cabello et al. (2010) indica que la educación emocional debe integrarse de manera transversal en el currículo escolar, no como una asignatura aislada, de esta manera se podrá maximizar su efectividad.



Esta percepción de los docentes está respaldada por documentos institucionales. El Plan de Tutoría 2024 confirma la importancia de la educación emocional, estableciendo sesiones específicas, mientras que el PEI 2024 promueve valores como el respeto, la empatía y la tolerancia. Por otro lado, existe una marcada diferencia en cómo los docentes perciben la implementación efectiva de la educación emocional en la institución, con docentes que consideran que se trabaja adecuadamente hasta quienes niegan su existencia, como se observa a continuación:

Se trabaja de forma transversal y se refuerza en las horas de tutoría programas de educación emocional donde se aborda temas como autoconciencia y empatía.

(Federico, 6to grado)

Si en todas las áreas es necesaria la educación emocional, el área que se trabaja en particular es DPCC ya que es importante para el desarrollo personal y la relación con los demás.

(Mery, 6to grado)

Pienso que, si se trabaja de forma transversal en todas las áreas, pero con más énfasis en tutoría.



(Emma, 5to grado)

No se trabaja en este colegio, creo que en ningún curso y menos de forma transversal, cada docente hace lo que puede con sus estudiantes, yo les enseño a ser fuertes y no débiles ya que la vida es dura allá afuera.

(Alonso, 5to grado)

El docente Alonso de quinto grado representa la visión más conservadora y resistente a la educación emocional, manifestando un enfoque que reduce el desarrollo estudiantil a la dureza y resiliencia individual, desconociendo los avances contemporáneos en comprensión socioemocional y pedagogía. Esta perspectiva contrasta significativamente con el consenso académico actual sobre la importancia del desarrollo integral del estudiante, que incluye las competencias socioemocionales como componente fundamental.

Por otro lado, el análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes muestra diferentes enfoques en la implementación de estrategias de educación emocional. Estos enfoques parecen relacionarse con factores como la experiencia profesional, la formación académica y las concepciones personales sobre el proceso educativo.

La mayoría de los docentes (Federico, Mery y Emma) aplican diversas estrategias que coinciden con las recomendaciones teóricas de Bisquerra Alzina (2005) y López Cassà (2011), quienes proponen dinámicas grupales, juegos, actividades lúdicas, técnicas de relajación y espacios de diálogo. Estas prácticas también se alinean con lo establecido en el Plan de Tutoría 2024 de la institución, que contempla sesiones específicas para el manejo de emociones y actividades que promueven el desarrollo socioemocional. Por otra parte, el docente Alonso indica que no ha implementado estrategias de educación emocional, señalando como motivo la falta de preparación en este ámbito. Esta perspectiva podría reflejar una concepción del aprendizaje centrada principalmente en aspectos cognitivos.

Las diferentes perspectivas observadas pueden comprenderse considerando el contexto de la I.E. Según el análisis DAFO y el PEI-2024, la I.E. presenta características particulares como la ausencia de personal especializado en psicología, limitaciones en el manejo de protocolos para situaciones socioemocionales, y un entorno físico y social con diversos factores a considerar.

Las respuestas de los tres docentes: Federico, Mery y Emma muestran cómo han desarrollado estrategias en este contexto institucional, aprovechando espacios como la participación democrática y las jornadas de reflexión, así como los recursos proporcionados por aliados estratégicos que ofrecen talleres de fortalecimiento socioemocional. Las respuestas de los docentes sobre la implementación de estrategias básicas muestran diferentes aproximaciones:

Si he incorporado estrategias durante las sesiones de clase con pausas activas, juegos y actividad física donde se promueve la comunicación y la cooperación. Asimismo, en entrevistas ofreciendo estrategias de autorregulación.

(Federico, 6to grado)

Si, la autorregulación de las emociones mediante trabajos grupales, exposiciones personales, lo hago en varias áreas para que los estudiantes no se estresen.

(Mery, 6to grado)

Si al inicio de la sesión de aprendizaje, en el momento de la motivación mediante juegos y actividades lúdicas, de igual manera en tutoría con actividades individuales y grupales.

(Emma, 5to grado)

El docente Alonso sugiere que identifica la educación emocional como un área que requiere capacitación específica:

Yo no he incorporado ninguna estrategia en mis clases, no estoy preparado talvez en tutoría al inicio como parte de la motivación, en realidad no estoy capacitado en aplicar estrategias en este tema durante mi clase.

(Alonso, 5to grado)

El análisis de las respuestas relacionados a los aspectos adicionales incorporados a la educación emocional en el aula revela estrategias más complejas:

El enfoque del docente Federico conecta procesos cognitivos como la reflexión con el manejo de emociones y comportamientos.

Durante mis sesiones de clase también he incorporado otro aspecto como la regulación de conductas disruptivas a través de la autoreflexión y la toma de decisiones, las cuales deben ser informadas y responsables considerando consecuencias emocionales y sociales.

(Federico, 6to grado)

La docente Mery presenta estrategias de integración familiar y creación de ambientes seguros. Es importante destacar cómo la docente reconoce que la educación emocional trasciende la relación docente-estudiante e incorpora activamente el entorno familiar como elemento fundamental del proceso. Esta participación de los padres de familia que menciona representa un enfoque donde la educación emocional se construye desde múltiples entornos del estudiante, reconociendo que las competencias socioemocionales se desarrollan y refuerzan tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Su perspectiva coincide con lo propuesto por Palomera et al. (2008) sobre la creación de climas emocionales positivos.

He fomentado la participación de los padres de familia, asimismo, he implementado aspectos de educación emocional al momento de elaborar los materiales de mis sesiones de clase. Como maestros debemos crear ambientes seguros y de apoyo a los estudiantes fomentando la empatía y la comprensión en el momento del trabajo en el aula.

(Mery, 6to grado)

La docente Emma, por su lado, aplica estrategias de comunicación emocional y construcción de confianza.

Si apliqué estrategias adicionales, en varios momentos tanto al inicio de la sesión motivando a mis estudiantes, preguntándoles ¿cómo se sienten?, asimismo durante el desarrollo de las clases cuando entramos en un diálogo de confianza.

(Emma, 5to grado)

El docente Alonso mantiene su postura inicial:

Ninguna estrategia, si conociera las aplicaría en las horas de tutoría.

(Alonso, 5to grado)

3.5. Beneficios y retos asociados a la educación emocional

El análisis de esta tercera subcategoría de estudio está relacionado con el tercer objetivo específico del estudio, que es describir los beneficios y retos que los docentes asocian a la educación emocional de los estudiantes. Por lo tanto, en esta sección se desarrollan las percepciones relacionadas a los beneficios y retos de la educación emocional.



Sobre



dynamicsandlearning.com | Importancia de la educación emocional en las escuelas | DynamicsAndLearning
<https://dynamicsandlearning.com/es/post/importancia-educacion-emocional-escuelas/>

[los beneficios de la educación emocional](#)

[Se exploró la percepción de los docentes en aspectos relacionados a los beneficios de la educación emocional](#)

tanto para docentes como para estudiantes y características y factores que intervienen en la implementación de la educación emocional, revelando una mirada multidimensional que abarca aspectos individuales, sociales y pedagógicos.

El análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes revela un reconocimiento generalizado de múltiples beneficios de la educación emocional, tanto para estudiantes como para los propios docentes.

Los hallazgos principales muestran que los docentes identifican cinco categorías principales de beneficios: mejora el clima en el aula y ambiente laboral (Federico, Mery y Emma), desarrollo de habilidades sociales y relaciones interpersonales (Federico y Mery), autorregulación emocional (Federico, Emma y Alonso), beneficios académicos y cognitivos (Federico y Emma), y construcción de confianza y comunicación (Mery y Emma).

Entre los beneficios que trae la educación emocional tanto para estudiante y docente es que hará que el ambiente laboral sea más cálido y óptimo dando cuenta de que se manifieste y regule las emociones. Mejora el rendimiento escolar, incrementa la motivación, mejora la concentración y atención, asimismo mejora la autoestima y las relaciones interpersonales. (Federico, 6to grado)

Uno de los principales beneficios es que crea un ambiente tranquilo y seguro, de igual forma favorece las relaciones entre los estudiantes, aumenta la empatía, reduce los conflictos, etc. Es una estrategia que conlleva a la construcción de la confianza. (Mery, 6to grado)

El ambiente laboral es más cálido, hace que nos conozcamos mejor y manejar de mejor manera nuestras emociones. A los estudiantes les brinda la confianza de expresar sus emociones por medio del diálogo y finalmente el beneficio será que todos se sientan satisfechos en sus aprendizajes. (Emma, 5to grado)

Hay muchísimos beneficios tanto para estudiantes como para los docentes como el dominio de sus emociones, regulación de su carácter y su estado de ánimo. Es muy importante manejar un aspecto emocional apropiado. (Alonso, 5to grado)

Las percepciones de los docentes se alinean con la literatura especializada en educación emocional.



Durlak et al. (2011) han documentado el impacto positivo en el rendimiento académico, aspecto mencionado específicamente por el docente Federico. De manera similar, los beneficios relacionados con el bienestar psicológico señalados por Ruiz-Aranda et al. (2012) resuenan en las respuestas sobre la mejora del ambiente escolar y laboral. El énfasis en la autorregulación emocional presente en las respuestas de los docentes coincide con lo propuesto por Bisquerra y Hernández (2017), quienes destacan el desarrollo de estrategias de autorregulación como un beneficio central de la educación emocional.

Los documentos institucionales como el PEI 2024 y el Plan de Tutoría refuerzan estas perspectivas al enfatizar el desarrollo de valores como respeto, empatía, responsabilidad y autonomía, aspectos que también son mencionados por los docentes entrevistados, particularmente por la docente Mery quien hace referencia explícita a la empatía. Considerando el contexto educativo de la institución, clasificada como de "alto riesgo social" según el PEI-2024, los beneficios identificados por los docentes adquieren especial relevancia.

En un entorno urbano complejo con múltiples factores de riesgo, la capacidad de la educación emocional para crear ambientes seguros, reducir conflictos y mejorar las relaciones interpersonales representa una herramienta potencialmente transformadora para la comunidad educativa.

Por otro lado, el análisis de las respuestas proporcionadas por los docentes muestra una clara diferenciación entre las características de estudiantes que han recibido educación emocional y aquellos que no. Los docentes coinciden en identificar un conjunto de rasgos positivos para los primeros y negativos para los segundos. Para los estudiantes que han recibido educación emocional, los docentes identifican principalmente lo siguiente:

Capacidad de autorregulación emocional (todos los docentes)

Mayor autoestima y autoimagen positiva (Federico, Mery y Alonso)

Mejor rendimiento académico (Mery)

Características socioemocionales positivas como empatía, respeto, tranquilidad (Federico y Mery)

Motivación y actitud positiva (todos los docentes).

Por otro lado, para los estudiantes que no han recibido educación emocional, los docentes señalan lo siguiente:

Dificultad para controlar emociones (Mery, Emma y Alonso)

Comportamientos disruptivos (todos los docentes)

Baja autoestima (Alonso)

Desmotivación (Emma, Alonso)

Problemas en las relaciones interpersonales (Mery)

Un estudiante que ha recibido educación emocional es consciente de sus propias emociones, tiene imagen positiva, es tranquilo, respetuoso, no tiene miedo a expresarse. En cambio, uno que no ha recibido educación emocional es disruptivo, no se siente cómodo y genera molestias.

(Federico, 6to grado)

El estudiante que recibe educación emocional controla sus emociones, tiene mayor autoestima y mejor rendimiento académico, también es empático y no es conflictivo. El otro que no recibe educación emocional no logra controlar sus emociones, no es empático, dificulta relacionarse, carece de autoestima y puede generar problemas.

(Mery, 6to grado)

El estudiante que recibió educación emocional sabe controlar sus emociones en su vida diaria,



es activo, alegre, responsable, entusiasta, creativo, tranquilo,

respetuoso, no tiene miedo. Mientras uno que no recibió educación emocional no sabe regular sus emociones, será irresponsable, desmotivado, negativo, le gusta generar molestias.

(Emma, 5to grado)

Un estudiante que recibió educación emocional va a manejar bien sus emociones, será más equilibrado, entusiasta, optimista y motivado. De otro lado, un estudiante que no ha recibido educación emocional va tener dificultades para resolver un aspecto socioemocional, estará triste, bajo de autoestima y desmotivado.



(Alonso, 5to grado)

Las respuestas de los docentes muestran una notable convergencia en la caracterización de estudiantes con y sin educación emocional. El docente Federico enfatiza la conciencia emocional y el comportamiento respetuoso. La docente Mery establece vínculos con el rendimiento académico y la empatía. La docente Emma ofrece la descripción más detallada de atributos positivos. Mientras el docente Alonso, a pesar de haber indicado previamente que no implementa estrategias de educación emocional, reconoce claramente sus beneficios en términos de equilibrio emocional y motivación.

Las caracterizaciones realizadas por los docentes encuentran respaldo en la literatura especializada sobre educación emocional. Los beneficios del desarrollo de competencias emocionales descritos por los docentes coinciden con lo documentado por Durlak et al. (2011), quienes confirman el aumento del rendimiento académico en estudiantes que reciben educación emocional. La relación entre educación emocional y bienestar psicológico señalada por varios docentes se alinea con las investigaciones de Ruiz-Aranda et al. (2012), que respaldan el mejoramiento del bienestar psicológico como resultado de intervenciones en inteligencia emocional. Las habilidades sociales mencionadas por los docentes, como la empatía y el respeto, encuentran sustento en los estudios de Brackett et al. (2012), que validan el desarrollo de habilidades sociales como resultado de programas de educación emocional.

Los documentos institucionales como el PEI 2024 y el Plan de Tutoría también refuerzan estas perspectivas al promover valores de respeto, responsabilidad, empatía y autonomía, alineándose con las descripciones docentes de estudiantes emocionalmente educados. El contexto educativo caracterizado como de "alto riesgo social" hace que estas características adquieran mayor relevancia: en un entorno donde los estudiantes están expuestos a diversos factores de riesgo, la capacidad de autorregulación emocional, la empatía y el desarrollo de una autoimagen positiva representan factores protectores significativos.

Finalmente, las percepciones de los docentes sobre los factores que facilitan y contribuyen a la educación emocional revelan una comprensión multinivel que integra aspectos individuales, institucionales, familiares y sociales.

Existe un consenso sobre la importancia de la predisposición y actitud, tanto de docentes como de estudiantes (Federico y Mery). Tres de los cuatro docentes (Mery, Emma y Alonso) coinciden en la relevancia del apoyo familiar. Se identifica como factor crucial la comunicación efectiva y la escucha activa, mencionadas explícitamente por los docentes Federico y Emma. El autocontrol aparece como elemento recurrente, siendo mencionado por los docentes Federico, Mery y Emma.

Por otro lado, solo el docente Alonso incorpora la estabilidad económica como factor facilitador, introduciendo una dimensión que los demás participantes no contemplan. Además, la docente Mery menciona explícitamente las capacitaciones como factor facilitador y el docente Alonso es quien más enfatiza los aspectos institucionales como acuerdos de convivencia de la escuela y el apoyo de la escuela.

Las percepciones docentes muestran importantes vínculos con marcos teóricos establecidos.



La mención de la docente Mery sobre capacitaciones docentes se alinea con Palomera et al. (2008), quienes enfatizan la importancia de la formación del profesorado en competencias emocionales. Las referencias de los docentes Mery y Alonso sobre crear condiciones seguras y establecer acuerdos de convivencia respectivamente, coinciden con Bisquerra y Hernández (2017), quienes señalan la importancia de un entorno escolar acogedor que promueva la expresión emocional y el respeto mutuo.

Asimismo, el énfasis en la participación familiar que hacen los docentes Mery, Emma y Alonso concuerdan con Cepa et al. (2017), quienes indican la importancia de la participación de las familias en el proceso de educación emocional. Asimismo, el PEI-2024 enfatiza la creación de espacios seguros, inclusivos, de sana convivencia y libres de violencia, validando lo expresado por la docente Mery sobre crear condiciones seguras y adecuadas, y el Plan de Tutoría refuerza el acompañamiento y satisfacción de necesidades emocionales, coincidiendo con lo mencionado también por la docente Mery sobre el acompañamiento a estudiantes.

Las percepciones docentes revelan una comprensión del contexto educativo particular. La importancia que los docentes Mery y Alonso dan a crear condiciones seguras y establecer acuerdos de convivencia respectivamente, responde directamente a que la institución es considerada de alto riesgo social, por la ubicación del local en pleno centro de la ciudad. Además, la insistencia en la participación familiar (Mery, Emma y Alonso) adquiere particular importancia ante la situación descrita en el análisis DAFO sobre dificultades familiares que experimentan algunos estudiantes.

Los factores que facilitan el trabajo de la educación emocional son la conciencia de valores y la regulación de emociones. Por otro lado, se debe tener predisposición y conciencia que sin ella no se alcanzarán los objetivos.

(Federico, 6to grado)

Las capacitaciones y el apoyo por parte de los padres de familia. Se debe también crear condiciones seguras y adecuadas donde los estudiantes se sientan acompañados y seguros, donde puedan expresar sus emociones.

(Mery, 6to grado)

Entre los factores podrían estar el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, sus relaciones familiares y los grupos sociales. La predisposición, conciencia e inteligencia de los estudiantes, lo cual se compone de autoconciencia, empatía y habilidad con sus compañeros.

(Emma, 5to grado)

Los factores que facilitan el trabajo de la educación emocional están los acuerdos de convivencia de la escuela, los comportamientos de los estudiantes, además vivir en familia y en plena armonía con la familia es decir padres e hijos, tener estabilidad económica y que el compartir y educarse con sus compañeros sea su paz.

(Alonso, 5to grado)

Sobre los retos de la educación emocional

Además de los beneficios, se exploró la percepción de los docentes referida a las dificultades o retos de trabajar la educación emocional. Asimismo, se exploró si en su formación como docentes obtuvieron conocimientos o estrategias para trabajar la educación emocional con los estudiantes.

Las respuestas de los docentes revelan coincidencias.



Los docentes Federico y Emma mencionan dificultades relacionadas con la autorregulación del propio docente y del estudiante.

Tanto la docente Mery como el docente Alonso aluden a dificultades en el manejo de situaciones conflictivas entre estudiantes, y los docentes Federico, Emma y Alonso coinciden en señalar carencias a nivel formativo e institucional como falta de recursos, falta de colaboración de los padres y falta de capacitación de las autoridades de la institución.

Los retos que he tenido para trabajar la educación emocional son la falta de tiempo, la diversidad de necesidades, la falta de recursos y la resistencia al cambio. En momentos de tensión es difícil la autorregulación de mi persona y la de mis estudiantes.

(Federico, 6to grado)

A veces no se puede manejar las emociones de algunos estudiantes y trabajar la empatía con todos es un poco difícil, he tenido dificultades con algunos especialmente al momento de trabajar matemáticas ya que no todos aprenden al mismo tiempo y en alguna ocasión vi que los que sabían más se burlaban de los que no, lo cual generaba conflictos.

(Mery, 6to grado)

La autorregulación personal y de los estudiantes en momentos de tensión, asimismo, los estudiantes que tienen problemas familiares tienen baja autoestima por lo que pueden tener problemas para entender las materias, otra dificultad es la falta de colaboración de los padres de familia.

(Emma, 5to grado)

Las dificultades que he tenido son el desconocimiento de educar en lo emocional, la falta de información apropiada, falta de capacitación de las autoridades de la institución y creer que no es importante en esta sociedad.



También he tenido dificultades resolviendo conflictos entre estudiantes.

(Alonso, 5to grado)

Las percepciones docentes sobre las dificultades muestran importantes conexiones con marcos teóricos establecidos, como la falta de recursos señalada por el docente Federico coincide con lo planteado por Bisquerra Alzina (2010) sobre la importancia de contar con recursos y materiales didácticos apropiados. El desconocimiento de educar en lo emocional mencionado por el docente Alonso se alinea con Meléndez (2016), quien señala que existen dilemas relacionados con las creencias tradicionales de los docentes que priorizan el desarrollo cognitivo sobre el aspecto socioemocional.

La falta de colaboración de los padres indicada por la docente Emma concuerda con Cepa et al. (2017) sobre la importancia de la participación de las familias en el proceso de educación emocional. La situación descrita por la docente Mery sobre dificultades durante las clases de matemáticas se relaciona con lo planteado por Cabello et al. (2010) sobre la necesidad de integrar la educación emocional de manera transversal en el currículo escolar.



Las percepciones docentes sobre las dificultades muestran coherencia con lo contemplado en los documentos institucionales. El Plan de Tutoría plantea la necesidad de sensibilizar a los padres de familia, reconociendo implícitamente la problemática señalada por la docente Emma sobre la falta de colaboración de los padres de familia. Asimismo, la propuesta del Plan para promover talleres de habilidades emocionales responde a las necesidades formativas que indica el docente Alonso cuando menciona falta de información apropiada y falta de capacitación.

Finalmente, estas dificultades expresadas por los docentes reflejan las características específicas del contexto educativo de la institución, como las menciones de parte de los cuatro docentes sobre problemas de autorregulación y manejo de conflictos. La falta de colaboración de los padres que señala la docente Emma cobra especial sentido en un contexto donde

muchos estudiantes provienen de familias con situaciones laborales precarias (comercio ambulatorio, trabajos informales), lo que puede limitar su disponibilidad para involucrarse en el proceso educativo.



Finalmente, del análisis de las respuestas de los cuatro docentes entrevistados respecto a si recibieron formación en educación emocional, se evidencia una carencia generalizada en su preparación inicial. Los cuatro participantes coinciden unánimemente en que no fueron capacitados específicamente para abordar la educación emocional durante su formación profesional. Esta situación revela una brecha significativa entre las competencias requeridas actualmente para el manejo socioemocional en el aula y la preparación formal que recibieron estos educadores.

Asimismo, los docentes de mayor edad (Federico: 55 años y Alonso: 60 años) identifican un contraste entre su época formativa y el enfoque educativo actual, reconociendo que en su tiempo predominaba un modelo educativo tradicional que no consideraba los aspectos emocionales. La docente Mery indica que el manejo de aspectos emocionales es algo que se va aprendiendo en el camino, sugiriendo un aprendizaje autodidacta basado en la experiencia. La docente Emma señala que tuvo que buscar capacitación adicional por cuenta propia para subsanar esta carencia formativa, demostrando iniciativa personal. Todos los entrevistados reconocen, de diferentes maneras, la importancia actual de la educación emocional. El docente Federico establece una conexión entre emociones y aprendizaje, mientras que el docente Alonso expresa interés en conocer estrategias para su aplicación.

Realmente no se me ha preparado, soy de la escuela vieja, en mis tiempos aprendíamos a gritos o a veces hasta con golpes sea de nuestros padres o docentes, no se veía mucho lo que un estudiante siente o que emociones tiene. Supongo que ahora es diferente porque se presta atención más a esos temas ya que las emociones están ligadas al aprendizaje depende de cómo nos sentimos para aprender, ya son otras épocas. En mi formación me enseñaron algunos aspectos como habilidades para crear un ambiente seguro, también temas de metodologías de enseñanza más no específicamente temas de emociones.

(Federico, 6to grado)

No me prepararon, lo vas aprendiendo en el camino.

(Mery, 6to grado)

En mi formación no me prepararon para trabajar en educación emocional por lo que tuve que capacitarme.

(Emma, 5to grado)

Nunca se me ha preparado en este tema, en mi época de estudiante se desconocía su importancia y actualmente es diferente, para mí sería importante conocer las estrategias para poder aplicarlo.

(Alonso, 5to grado)

Las experiencias relatadas por los docentes confirman diversos planteamientos teóricos.



La observación de los docentes Federico y Alonso sobre su formación tradicional corrobora lo señalado por Aguilar y Morales (2007) respecto a cómo los docentes fueron formados en una cultura de creencias tradicionales con predominio del enfoque cognitivo. La falta generalizada de preparación en educación emocional coincide con lo planteado por Palomera et al. (2008) sobre la importancia crucial de formar al profesorado en competencias emocionales y cómo esta carencia afecta la implementación efectiva de programas de educación emocional.

La reflexión del docente Federico sobre el cambio de paradigma educativo refleja lo que Meléndez (2016) describe como la transición desde metodologías tradicionales hacia enfoques que integran el aspecto socioemocional, y la iniciativa de autoformación de la docente Emma y el interés del docente Alonso por adquirir estrategias coinciden con lo señalado por Fernández Calisto et al. (2022) sobre la carencia significativa en la formación docente respecto a conocimientos sobre desarrollo emocional y psicológico de los estudiantes.



Se debe recalcar que existe una notable contradicción entre las necesidades institucionales y la preparación docente. El Plan de Tutoría del V ciclo de la institución reconoce explícitamente la importancia de la educación emocional y establece objetivos específicos: promover talleres de habilidades emocionales y sociales, fortalecer factores de autoprotección y satisfacer necesidades emocionales de los estudiantes. Sin embargo, existe una brecha evidente entre estos objetivos institucionales y la preparación que han recibido los docentes para implementarlos efectivamente. Esta situación se agrava considerando el contexto de vulnerabilidad de la institución educativa y su ubicación en una zona de alto riesgo social, con estudiantes potencialmente expuestos a diversas formas de violencia y situaciones sociales complejas. Además, la ausencia de personal especializado en psicología, identificada como una debilidad institucional, aumenta la responsabilidad de los docentes en el manejo socioemocional, a pesar de su limitada formación en esta área.

Los resultados del presente estudio revelan una comprensión compleja y multidimensional de la educación emocional por parte de los docentes de quinto y sexto grado. Los hallazgos evidencian un reconocimiento unánime de la importancia de las emociones en el proceso educativo, con docentes que comprenden su rol fundamental en el aprendizaje, el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de ambientes escolares seguros. No obstante, se identifica una marcada brecha entre esta comprensión teórica y la práctica pedagógica, manifestada en la limitada formación docente en educación emocional, especialmente en un contexto de alta vulnerabilidad social.

Los resultados destacan la diversidad conceptual de los docentes sobre las emociones, sus estrategias parcialmente desarrolladas para abordarlas y un consenso significativo sobre los beneficios de trabajar las competencias socioemocionales, que incluyen mejora del clima escolar, desarrollo de habilidades interpersonales, autorregulación emocional y potencial impacto positivo en el rendimiento académico.

CONCLUSIONES

En relación al objetivo general, que es caracterizar las percepciones de los docentes de quinto y sexto de primaria sobre la educación emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco, se concluye que las percepciones de los docentes revelan una comprensión heterogénea, relacionada significativamente por su experiencia profesional y formación académica. Si bien reconocen la importancia de la educación emocional en el desarrollo integral de los estudiantes, existe una brecha entre este reconocimiento y su implementación efectiva en la práctica docente.



Las percepciones varían desde visiones integrales y actualizadas que vinculan las emociones con el aprendizaje, hasta percepciones contrarias a los lineamientos institucionales sobre educación emocional, lo cual refleja la existencia de diferentes paradigmas educativos en la I.E. estudiada.

Con respecto al primer objetivo específico que consiste en comprender las concepciones que tienen los docentes sobre la educación emocional de los estudiantes, se concluye que las concepciones de los docentes sobre la educación emocional muestran diferentes niveles de profundidad y elaboración, desde definiciones técnicas cercanas a la teoría hasta aproximaciones más intuitivas basadas en la experiencia práctica. Los docentes conceptualizan las emociones como estados psicológicos que influyen en el comportamiento y el aprendizaje, reconociendo su naturaleza compleja y su impacto en el rendimiento académico. Sin embargo, se evidencia que estas concepciones están más influenciadas por la experiencia práctica que por un conocimiento sistemático de los modelos teóricos de educación emocional.

Respecto al segundo objetivo específico, que busca indagar sobre las estrategias docentes para abordar la educación emocional de los estudiantes, se concluye que la mayoría de profesores conoce estrategias básicas pero funcionales. Estos docentes implementan técnicas específicas como la regulación emocional, ejercicios de relajación, actividades de autoconocimiento y dinámicas lúdicas. Sin embargo, existe un docente que desconoce estrategias específicas para trabajar la educación emocional, limitando su práctica pedagógica exclusivamente al ámbito académico. Aunque gran parte de los participantes reconoce la importancia de la transversalidad en la educación emocional, la implementación efectiva de estas estrategias enfrenta obstáculos como la insuficiente capacitación, escasez de recursos y limitaciones de tiempo. Adicionalmente, se identifica un sector docente con visión más conservadora y resistente hacia la educación emocional, postura posiblemente vinculada a su formación inicial en épocas donde los aspectos socioemocionales no formaban parte explícita del currículo educativo.

Con respecto al tercer objetivo específico que busca describir los beneficios y retos que los docentes asocian a la educación emocional de los estudiantes, se concluye que los docentes reconocen importantes beneficios de la educación emocional en sus estudiantes, destacando la mejora del clima escolar, el aumento del rendimiento académico, el desarrollo de habilidades sociales y la capacidad de autorregulación emocional. Los educadores comprenden que el trabajo en educación emocional necesita tanto de factores internos (como el autocontrol, la predisposición y la autonomía) como de factores externos (apoyo familiar, relaciones sociales y respaldo institucional). No obstante, los docentes enfrentan desafíos significativos en este ámbito, como escasez de tiempo y recursos, falta de apoyo institucional y resistencia al cambio. También experimentan dificultades para manejar su propia autorregulación emocional y situaciones emocionales complejas en el aula.

Adicionalmente, los profesores perciben una participación limitada de las familias en el entorno escolar y un hallazgo relevante es que la mayoría de docentes no recibió capacitación específica para abordar la educación emocional durante su formación profesional inicial, lo que evidencia una carencia generalizada en la preparación docente en este aspecto.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a la institución educativa implementar un programa de desarrollo profesional contextualizado que potencie las iniciativas del MINEDU en educación emocional, creando espacios sistemáticos de reflexión y práctica colaborativa donde los docentes de primaria puedan adaptar las herramientas y recursos proporcionados por el Currículo Nacional, las guías de tutoría y los programas virtuales existentes, a las necesidades específicas del contexto cusqueño y las características particulares de sus estudiantes, promoviendo así la transición efectiva desde el reconocimiento teórico hacia prácticas pedagógicas que integren genuinamente el componente emocional con el académico.



Se recomienda a la institución educativa implementar un programa sistemático de formación docente en educación emocional que equilibre teoría y práctica, mediante círculos de aprendizaje mensuales donde los docentes puedan estudiar los modelos teóricos propuestos por el MINEDU, contrastarlos con sus experiencias de aula, y desarrollar un marco conceptual compartido que unifique su comprensión sobre la educación emocional, transformando así el conocimiento intuitivo en un enfoque pedagógico fundamentado y coherente para toda la institución.

Crear una comisión especializada en educación emocional dentro de la institución educativa, conformada por docentes con mayor conocimiento y predisposición en el tema, para que lideren la implementación de las estrategias, coordinen las capacitaciones internas y sirvan como mentores para sus colegas, generando así sostenibilidad al proceso de cambio.



Implementar un repositorio digital institucional que recopile buenas prácticas, materiales didácticos y evidencias de aprendizaje relacionadas con la educación emocional, facilitando el acceso a recursos para todos los docentes y promoviendo la sistematización de experiencias exitosas dentro de la propia institución.

Desarrollar un programa de acompañamiento entre pares donde los docentes puedan observar mutuamente sus prácticas de educación emocional, compartir retroalimentación constructiva y construir conocimiento colectivo a partir de las experiencias cotidianas en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonzo, N. (2012). Categorización. Revista Calameo, 3-4. <https://es.calameo.com/read/002784318d9be4e3f4d50>

Bächler Silva, Rodolfo, y Pozo-Municio, Juan Ignacio. (2020). ¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza- aprendizaje? Las concepciones de los docentes de educación primaria. Límite (Arica), 15, 13. Epub 04 de enero de 2021. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100213>

Ballesty, M.A. y García Montufar, A. (2023). Percepciones de docentes de formación primaria respecto al significado de las competencias emocionales y su aplicación en el aula. [Tesis de pregrado Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/668946/Ballesty_VM.pdf?sequence=15&isAllowed=y

Bisquerra Alzina, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis

23

zona ignorada

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida.

24

zona ignorada

Revista de

25

zona ignorada

Investigación Educativa, 21(1),

7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

 26

zona ignorada

Bisquerra Alzina,

 27

zona ignorada

R. (2005). La Educación Emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19, 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Bisquerra Alzina, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones. Síntesis*

Bisquerra Alzina, R. (2012). *Educación*

 28

zona ignorada

emocional. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*,

(337), 5-8. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/272>

Bisquerra Alzina, R., y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.

<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda,



N. (2007). *Las competencias emocionales*.

Educación XXI, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

 29

zona ignorada

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., &

 30

zona ignorada

Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

Burgin, X., Coli, S., & Daniel, M. C. (2021).

 31

zona ignorada

Estudio exploratorio de la comprensión de los docentes ecuatorianos sobre el aprendizaje socioemocional: un análisis de los docentes de la escuela primaria. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307702.pdf>

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Docentes emocionalmente*

 32

zona ignorada

inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>

Cassassus Gutiérrez, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima del aula. *Paulo Freire Revista de pedagogía crítica*, n°6:81-95. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i6.480>

 33

zona ignorada

Cepa Serrano, A.

Heras Sevilla, D., &

 34

zona ignorada

Fernández-Hawrylak,

M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46, 73-82.

<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.73-82>

Collie, R. J., Shapka,



J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2015).

Teachers' beliefs about social-emotional

 35

zona ignorada

learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, 39,

148-157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>

Condori, M.I. y Pérez, M.C. (2024). Percepciones de docentes de preescolar respecto a la competencia emocional y clima emocional de aula.



[Trabajo de suficiencia profesional de pregrado Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].

<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/673955>

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

De Romaña, M.P.

36

zona ignorada

(2021). El papel de la educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje según las percepciones docentes en una institución privada de Lima.



[Tesis de pregrado Universidad de Lima].

https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13824/De_Roma%C3%B1a_Papel_Educaci%C3%B3n.pdf?sequence=6&isAllowed=y



Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004&lng=es&tlng=es.
Díaz-Barriga,



F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill. <https://drive.google.com/file/d/0BzXlxkCfI5UVzExUkNIMG9xXzA/view?resourcekey=0-yV3eW1pc2Li68m7a2Rs7cA>
Durlak,



J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B

37

zona ignorada

(2011). The impact of enhancing students'

38

zona ignorada

social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Elias, M. J. (1997). Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9781416602613>



Ensuncho Hoyos, C. F., y

39

zona ignorada

Aguilar Rivero,

G. E. (2023). Concepciones y percepciones docentes relacionadas a la educación emocional en una institución pública de Colombia. *Actualidades Pedagógicas*,

40

zona ignorada

(82)
e1762. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss82.2>



Fernández-Berrocal, P., y Extremera Pacheco,

41

zona ignorada

N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco,

42

zona ignorada

N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8(4), 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>

Fernández Calisto,



Camila, Tripailaf Sanzana, Camila, & Arias Ortega, Katerin.

43

zona ignorada

(2022). *Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno*.
Revista de estudios y experiencias en educación,
21(47), 272-286. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>



G., Agulló Morera, M. J., Pérez-Escoda, N., y Oriol Granado, X. (2016).

44

zona ignorada

Resultados de la

45

zona ignorada

aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. Estudios

46

zona ignorada

sobre Educación,

30, 173-196. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>

García Retana, J.Á.

47

zona ignorada

(2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.

48

zona ignorada

Revista Educación,

36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

Gómez Cardona, L. M. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. Recuperado a partir de

<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950>

Gutierrez, I. (2022).



Teacher Perceptions of the Role of Challenging Student Behavior and Social-Emotional Learning.

[Tesis de doctorado, Northcentral University] <https://www.proquest.com/openview/1d35f50f40b5cb5e2ab1355e7e940b67/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta edición. México D.F: Mc Graw Hill Education.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

Ibarrola, B. (5 de abril de 2011). *Cómo educar las emociones de nuestros hijos*. [Conferencia] Auditorio CAM de Alicante, España.

<http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/ComoEducar%20las%20Emociones%20de%20NuestrosHijosB.%20Ibarrola.pdf>

Jomaa, H., Duquette,



C. & Whitley J. (2023). *Elementary Teachers' Perceptions and experiences regarding Social-Emotional Learning in Ontario*. *Brock Education Journal* 32(1):

9-37. <https://doi.org/10.26522/brocked.v32i1.948>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://www.scribd.com/document/427092638/383898030-Steinar-Kvale-2011-Las-Entrevistas-en-Investigacion-Cualitativa-pdf>

López Cassà, È. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (0 a 6 años)*. Reflexiones y propuestas prácticas. Wolters Kluwer. <https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV315122022142947.pdf>

Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Revista de educación e investigación*. Vol. 4 N° 6: 35-47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>

Marcelo,



C. (2009). *Los comienzos en la docencia:*

Un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1-25. Recuperado a partir de

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20569>

Mayer, J. D., Caruso, D. R,

49

zona ignorada

&

50

zona ignorada

Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*,

51

zona ignorada

8(4),

290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Merleau-Ponty,



M. (2000). Fenomenología de la percepción. Península.

Ministerio de Educación del Perú. (2016).

Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Programa curricular de educación primaria. pág 72. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2020). Orientaciones para la tutoría y orientación educativa en la educación básica. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6647>

Ministerio de Educación del Perú. (2020). Aprendo en casa. <https://aprendoencasa.pe/#/>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Estrategias de soporte socioemocional en el contexto de la emergencia sanitaria. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/344869-minedu-presenta-estrategia-de-soporte-socioemocional-para-estudiantes-y-sus-familias>

Ministerio de Educación del Perú. (2022). Campaña "Fuertes de verdad" para fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/650164-minedu-inicia-campana-para-fortalecer-bienestar-emocional-de-estudiantes>

Ministerio de Educación del Perú. (2024). Asignación de más de 4,600 psicólogos a IE primarias y secundarias <https://elperuano.pe/noticia/243289-fortaleceran-bienestar-emocional-de-escolares>

Ministerio de Educación del Perú. (2024). Programa autoformativo de habilidades socioemocionales en la formación inicial docente.

<https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/programa-autoformativo-habilidades-socioemocionales-en-la-fid/>

Mora Ardilla F. (2012). ¿Qué son las emociones? En Bisquerra (2012) La inteligencia emocional en la infancia y adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): faros Sant Joan de Deu. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=3483&tipo=documento>

Muñoz Lopez,



D. E., Sherwin, E. B., Quispe Martijena, C., Liu, Y., & Magis-Weinberg, L. (2024).

Peruvian Adolescent Mental Health Across Two Years of the COVID-19 Pandemic: A Four Time-Point Longitudinal Study. The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine, S1054-139X(24)00403-8. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.08.012>



zona ignorada

Pacheco-Salazar, B., (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. Ciencia y Sociedad, 42(1), 104-110.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87050902008>

Pajares, M. F. (1992). Teachers'



zona ignorada

Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.2307/1170741>



zona ignorada

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6(2), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice.

Educ Psychol Rev 18, 315-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>



Pérez-Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila, A., y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. Educación XX1, 16(1), 233-254.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886012.pdf>



Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E.

, & De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.



Graó.

Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu,

J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during



COVID-19: A meta-analysis. JAMA Pediatrics,

175(11), 1142-1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>

Rodríguez Meléndez, Y. C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista vinculando. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html



zona ignorada

Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & Fernández-Berrocal, P. (2012). Can an emotional intelligence program improve adolescents' psychosocial adjustment? Results from the INTEMO project. Social Behavior and Personality: An International Journal, 40(8), 1373-1379. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>

Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. Current Directions in Psychological Science, 14, 281-285. <http://www.jstor.org/stable/20183048>

Saucedo, M. J. B., Rodríguez, M. R., & Covarrubias, P. (2019). Tutorial: una revisión del enfoque ecológico de Gibson sobre la percepción visual.



Revista Mexicana de Análisis de la Conducta,

45(2), 261-273. <https://doi.org/10.5514/rmac.v45.i2.75565>

Save the Children. (2020). The hidden impact of COVID-19 on child protection and wellbeing. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/the_hidden_impact_of_covid-

Soto, A.R. (2023).



zona ignorada

Percepciones de los docentes sobre su rol en la educación emocional de los estudiantes de una I.E.P de Lima durante la pandemia de la COVID 19. [Tesis de pregrado Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/4943988e-1062-4a0d-a475-d220a4620e83>



Shulman, L. S., (2005). *Conocimiento y enseñanza:*

fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9(2), 0. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional.



Narcea. file:///C:/Users/HP%20PAVILION/Downloads/Dialnet-Libro-67



50754.pdf

UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health.*

<https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>



Vergaray Solís, R. P., Farfán Pimentel, J. F., & Reynosa Navarro, E. (2021).

Educación emocional en niños de primaria: una revisión sistemática. Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo, 6(2), 19-24.

<https://www.researchgate.net/publication/352204455>

Vargas Melgarejo, L. M. (2014). Sobre el concepto de percepción. Alteridades, (8), 47–53. Recuperado a partir de <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588>

Vierhaus M., Lohaus A., Wild E. (2016) The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. Learning and Instruction 42, 12-21 <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>

Vivas García,



M.,



zona ignorada

(2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales.* Sapiens. Revista Universitaria de Investigación,

4(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia

Autor: Raquel Augusta Ccolcca Ocon Fecha: 06/11/2024

Título: Percepciones de docentes sobre la Educación Emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco.



Problema: Actualmente es preocupante el estado emocional de niñas, niños y adolescentes, sobre todo después de la pandemia por COVID-19, el cual ha tenido un impacto significativo en su bienestar emocional a nivel mundial. Existen iniciativas del MINEDU para abordar la educación emocional de estudiantes. Sin embargo, si bien el currículo nacional enfoca el desarrollo de competencias socioemocionales de forma transversal, el mayor espacio concreto para este trabajo es la tutoría, lo cual resulta insuficiente para un abordaje integral.

Además, MINEDU inició una serie de estrategias para atender las necesidades emocionales de los estudiantes como respuesta a la pandemia, pero la literatura sugiere que la educación emocional debería darse con un enfoque preventivo y no solamente como respuesta a ciertos sucesos. Si bien se sabe que las percepciones de los docentes afectan su práctica pedagógica, hay poca información sobre cómo los docentes peruanos perciben la educación emocional y los retos que supone para ellos.



Supuesto base: Las percepciones de los docentes del V ciclo de EBR (quinto y sexto grados) sobre la educación emocional de los estudiantes están influenciadas por sus experiencias, el marco normativo vigente y sus propias capacidades para abordar aspectos socioemocionales, lo cual impacta en la forma en que implementan estrategias de educación emocional en el aula. Estas percepciones son fundamentales para comprender los retos y oportunidades en la implementación efectiva de la educación emocional en el contexto de una escuela pública de Cusco.

Pregunta general Objetivo general Preguntas específicas Objetivos específicos

¿Cuáles son las percepciones de los docentes del V ciclo de EBR sobre la educación emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco? Caracterizar las percepciones de los docentes del V ciclo de EBR sobre la educación emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco. ¿Qué concepciones tienen los docentes sobre la educación emocional de los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias que los docentes utilizan para abordar la educación emocional de sus estudiantes? ¿Cuáles son los beneficios y retos que los docentes asocian a



repositorio.uflo.edu.ar

<https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/3d3d846c-3013-475d-ba2a-64163f0382d4/content>

la educación emocional de los estudiantes? Comprender las concepciones que tienen los docentes del V ciclo de EBR sobre la educación emocional de los estudiantes.

Indagar sobre posibles estrategias que los docentes del V ciclo de EBR usan para abordar la educación emocional de sus estudiantes. Describir los beneficios y retos que los docentes del V ciclo de EBR asocian a la educación emocional de los estudiantes.

Anexo 2. Matriz de categorización

Autor: Raquel Augusta Ccolcca Ocon
Título: Percepciones de docentes sobre la Educación Emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco.

Pregunta general: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes del V ciclo de educación básica regular sobre la educación emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco?

Preguntas específicas: ¿Qué concepciones tienen los docentes sobre la educación emocional de los estudiantes? ¿Cuáles son las estrategias que los docentes utilizan para abordar la educación emocional de sus estudiantes? ¿Cuáles son los beneficios y retos que los docentes asocian a la educación emocional de los estudiantes?

Objetivo general: Caracterizar las percepciones de los docentes del V ciclo de educación básica regular sobre la educación emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco.

Objetivos específicos
Categorías Subcategorías Aspectos

Comprender las concepciones que tienen los docentes del V ciclo de EBR sobre la educación emocional de los estudiantes. Indagar sobre posibles estrategias que los docentes del V ciclo de EBR usan para abordar la educación emocional de sus estudiantes. Describir los beneficios y retos que los docentes del V ciclo de EBR asocian a la educación emocional de los estudiantes. Categoría: Educación emocional. Definición conceptual de la categoría: La educación emocional es un proceso continuo y permanente que busca desarrollar las habilidades emocionales junto con las cognitivas, como parte fundamental del desarrollo integral de una persona. Este proceso tiene como meta dotar a los individuos de herramientas emocionales para enfrentar los desafíos diarios y mejorar su calidad de vida tanto a nivel personal como social (Bisquerra Alzina, 2003). Concepciones docentes sobre educación emocional de estudiantes
Concepciones sobre las emociones

Relación entre emoción y aprendizaje

Concepciones sobre educación emocional

Estrategias para abordar la educación emocional
Conocimientos sobre estrategias para abordar la educación emocional

Uso de estrategias para trabajar la educación emocional con los estudiantes

Beneficios y retos asociados a la educación emocional
Beneficios asociados a la educación emocional

Retos asociados a la educación emocional

*Nota: Para la elaboración de las preguntas se tomó como base las preguntas de los estudios de Hortiguéla Alcalá et al. (2017), De Romaña (2021), Soto (2023), Ballesty y García (2023) y Condori y Pérez (2024).

Anexo 3. Instrumento de investigación

Título: Percepciones de docentes sobre la Educación Emocional de estudiantes en una escuela pública de Cusco.

Instrumento: Guía de entrevista.

Participantes: 4 docentes del V ciclo de EBR

Preguntas:

Para usted, ¿qué son las emociones? Según su experiencia, ¿considera que las emociones tienen alguna relevancia en el aula/escuela? ¿Qué entiende por educación emocional de los estudiantes? ¿Qué competencias cree que se trabajan (o deban trabajarse) en la educación emocional? ¿Qué cree que debería caracterizar la educación emocional en 5to y 6to. de primaria, a diferencia de otros grados de primaria? ¿Qué cree que debería mantenerse a lo largo de los grados de primaria? ¿Conoce alguna estrategia para trabajar la educación emocional en el aula? ¿Cuál(es)? ¿Se trabaja la educación emocional en esta escuela? ¿Se trabaja en algún curso en particular? ¿Se trabaja de forma transversal? ¿Alguna vez ha incorporado estrategias para trabajar la educación emocional en sus clases? ¿En qué momentos de su práctica docente? ¿Cómo lo ha hecho? ¿Ha incorporado algún otro aspecto de la educación emocional en sus clases? ¿Cómo lo ha hecho? ¿En qué momentos de su práctica docente? ¿Qué beneficios cree que puede tener la educación emocional para los estudiantes? ¿Y para los docentes? ¿Como cree que es un estudiante que ha recibido educación emocional? ¿Cómo es un estudiante que no ha recibido educación emocional? ¿Qué factores le facilita el trabajo de la educación emocional en la escuela? En su caso en particular, ¿qué factores contribuyen al trabajo de la educación emocional con sus estudiantes? En su caso en particular, ¿qué dificultades o retos ha tenido para trabajar la educación emocional con sus estudiantes? Durante su formación y práctica como docente, ¿le prepararon para trabajar la educación emocional de sus estudiantes? ¿De qué manera?

Anexo 4. Validación de instrumento por juicio de expertos

□

□

□

□



Esta investigación es realizada por Raquel Augusta Ccolcca Ocon como parte del programa Profesionalización docente de Innova Teaching School (ITS).

El propósito de esta investigación es caracterizar las percepciones de los docentes acerca de la educación emocional de los estudiantes.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a una entrevista guiada por preguntas, cuyo audio será grabado, lo que le tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo.

Le agradecemos nos otorgue su consentimiento informado para participar en esta investigación, en la que se garantiza el cuidado ético y transparente de la información obtenida. Su consentimiento implica el conocimiento y aceptación de los puntos descritos a continuación:

- La participación en el estudio es voluntaria y libre, y podrá finalizarla en cualquier momento sin que esto represente algún perjuicio para usted.
- Si alguna pregunta o situación le resulta incómoda, puede ponerlo en conocimiento del investigador y abstenerse de responder.
- Si tuviera alguna duda con relación al estudio, es libre de formular las preguntas que considere pertinentes.
- La participación es de carácter anónimo; no existen respuestas correctas ni incorrectas, y la información que usted nos provea es estrictamente confidencial.
- La información recogida será utilizada solo para fines del estudio; no tiene fines comerciales de ningún tipo ni se emplea para otros intereses. De la misma manera, la entrevista será grabada solo para este propósito.

Agradecemos mucho su participación.

Firma

Nombre y apellidos

DNI o documento de identidad

Fecha