

Gestión Educativa Emocional para el Desempeño Docente del Bachillerato de la Unidad Educativa 12 de Febrero

Autoras: Mariela Elizabeth Rivera Conde
Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**
meriverac@ube.edu.ec
Durán, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0003-6611-8941>

Tania Isabel Hidalgo Escobar
Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**
tiidalgoe@ube.edu.ec
Durán, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0005-2633-9971>

Tutor: Guillermo Ricardo Grunauer Robalino
Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**
rgrunauer@ube.edu.ec
Durán, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-7662-8270>

Profesor de Planta: César Ricardo Castillo Montúfar
Universidad Bolivariana del Ecuador, **UBE**
rcastillom@ube.edu.ec
Durán, Ecuador
<https://orcid.org/0009-0001-7978-5036>
Durán, Ecuador

Resumen

La gestión educativa emocional constituye un componente fundamental en el desempeño docente, especialmente en niveles de bachillerato donde las demandas académicas y emocionales son elevadas. Este estudio tuvo como objetivo analizar la gestión educativa emocional y su impacto en el desempeño docente del bachillerato de la Unidad Educativa 12 de Febrero, Pastaza. Se implementó un diseño cuasiexperimental con enfoque mixto cuali-cuantitativo, aplicando encuestas a 120 estudiantes y entrevistas a 14 docentes-directivos antes y después de una intervención de tres meses basada en talleres de sensibilización, desarrollo de empatía y comunicación asertiva. Las variables estudiadas incluyeron ambiente emocional del aula, manejo de situaciones difíciles, empatía docente, comunicación y clima emocional. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en todas las variables, con incrementos entre 50,83% y 82,50% en las percepciones estudiantiles sobre competencias emocionales docentes. El 67,5% de estudiantes consideró apropiado el ambiente emocional tras la intervención, comparado con 3,33% inicial. Se concluye que la implementación sistemática de estrategias de educación emocional transforma positivamente el desempeño docente y el clima del aula, confirmando su pertinencia como componente transversal en programas de formación docente para garantizar una educación más humanizada y efectiva.

Palabras clave: formación de docentes; competencias del docente; desarrollo afectivo; enseñanza secundaria; ambiente de aprendizaje.

Código de clasificación internacional: 5803.02 - Preparación de profesores.

Cómo citar este artículo:

Rivera, M., Hidalgo, T., Grunauer, G. (Tut.) & Castillo, C. (Prof.). (2025). **Gestión Educativa Emocional para el Desempeño Docente del Bachillerato de la Unidad Educativa 12 de Febrero.** *Revista Científica*, 10(Ed. Esp. 2), 107-128, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E2.5.107-128>

Fecha de Recepción:
21-11-2024

Fecha de Aceptación:
08-04-2025

Fecha de Publicación:
05-05-2025

Emotional Educational Management for High School Teaching Performance at the 12 de Febrero Educational Unit

Abstract

Emotional educational management constitutes a fundamental component in teaching performance, especially at high school levels where academic and emotional demands are high. This study aimed to analyze emotional educational management and its impact on teaching performance at the 12 de Febrero High School in Pastaza. A quasi-experimental design with a mixed qualitative-quantitative approach was implemented, applying surveys to 120 students and interviews to 14 teacher-administrators before and after a three-month intervention based on awareness workshops, empathy development, and assertive communication. Variables studied included classroom emotional environment, management of difficult situations, teacher empathy, communication, and emotional climate. Results showed significant improvements in all variables, with increases between 50,83% and 82,50% in student perceptions of teacher emotional competencies. 67,5% of students considered the emotional environment appropriate after intervention, compared to 3,33% initially. It is concluded that systematic implementation of emotional education strategies positively transforms teaching performance and classroom climate, confirming its relevance as a cross-cutting component in teacher training programs to ensure more humanized and effective education.

Keywords: teacher education; teacher competencies; affective development; secondary education; learning environment.

International classification code: 5803.02 - Training of teachers.

How to cite this article:

Rivera, M., Hidalgo, T., Grunauer, G. (Tut.) & Castillo, C. (Tchr.). (2025). **Gestión Educativa Emocional para el Desempeño Docente del Bachillerato de la Unidad Educativa 12 de Febrero.** *Revista Científica*, 10(Ed. Esp. 2), 107-128, e-ISSN: 2542-2987. Retrieved from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2025.10.E2.5.107-128>

Date Received:
21-11-2024

Date Acceptance:
08-04-2025

Date Publication:
05-05-2025

1. Introducción

La educación emocional ha emergido como un aspecto fundamental en el ámbito educativo debido a su impacto significativo en el bienestar socioemocional de los estudiantes y en su éxito académico. En este sentido, Gudiño-Mejía, Yucato-Pupiales, Hernández-Martínez, Garrido-Rocha y Hernández-Martínez (2023): destacan la relevancia de desarrollar competencias emocionales en el contexto educativo. Diversos estudios han demostrado que la implementación de programas de educación emocional no solo mejora la salud mental y el comportamiento de los estudiantes, sino que también incrementa su rendimiento académico y reduce la incidencia de problemas disciplinarios. Así lo confirman Paja y Tolentino-Quiñones (2021); quienes enfatizan el papel preventivo de la educación emocional. De manera complementaria, Perpiñà, Sidera y Serrat (2022); evidencian la relación directa entre inteligencia emocional, habilidades sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria.

Paralelamente, se ha reconocido que el desarrollo de competencias emocionales en los docentes es crucial para crear un ambiente de aprendizaje positivo y apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, Pacheco, Mérida y Sánchez (2019): enfatizan la importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa, destacando su impacto en el aula. Al respecto, Mérida-López, Extremera, Quintana-Orts y Rey (2020): examinan el papel de la inteligencia emocional y el afrontamiento resiliente en docentes de secundaria, destacando la relevancia de estas habilidades para mantener la ilusión por el trabajo docente.

Por su parte, Aragundi-Valle y Game-Varas (2023): analizan las habilidades socioemocionales necesarias en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. Asimismo, Sanmartín y Tapia (2023): argumentan sobre la importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. La Unidad Educativa "12 de Febrero" ubicada en

la parroquia El Triunfo, provincia de Pastaza, alberga a una comunidad educativa diversa, compuesta por docentes comprometidos y estudiantes motivados, pero enfrenta desafíos inherentes al entorno socioeconómico y cultural en el que se encuentra.

En la Unidad Educativa se ha identificado la necesidad de fortalecer la educación emocional en el desempeño docente. Si bien existen estrategias orientadas a desarrollar competencias emocionales, no se ha evaluado sistemáticamente su impacto en la práctica pedagógica y el clima del aula. Esto evidencia la necesidad de investigar cómo estas estrategias influyen en el desarrollo profesional docente y el entorno educativo.

A pesar de la creciente atención que ha recibido la educación emocional en los últimos años, existen vacíos en la literatura académica respecto a su implementación efectiva en el contexto educativo, especialmente en lo que respecta al desarrollo profesional de los docentes. En este contexto, Bonet, Palma y Gimeno-Santos (2020): exploran la relación entre inteligencia emocional y riesgo psicosocial en población adolescente tutelada. Más recientemente, Ruíz-Ortega y Berrios (2023): realizan una revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes, identificando evidencias y retos pendientes. Por ello, es necesario contar con evidencia empírica que permita comprender cómo los docentes adquieren, desarrollan y aplican habilidades emocionales en su práctica pedagógica, así como identificar estrategias efectivas para promover su formación en este ámbito.

Ante esta necesidad de comprensión profunda sobre la implementación de estrategias de educación emocional en contextos educativos específicos, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo influyen las estrategias de gestión educativa emocional en el desarrollo de competencias emocionales de los docentes y en el clima del aula del bachillerato de la Unidad Educativa 12 de Febrero de Pastaza?.

En respuesta a este cuestionamiento, el presente trabajo de

investigación tiene como objetivo analizar la gestión educativa emocional y su impacto en el desempeño docente del bachillerato de la Unidad Educativa 12 de Febrero, Pastaza 2024. Específicamente, se propone examinar las estrategias implementadas de educación emocional, evaluar su influencia en el desarrollo de competencias emocionales de los docentes y determinar su efecto en el clima emocional del aula y en el aspecto socioemocional de los estudiantes de la institución.

2. Metodología (Materiales y métodos)

La presente investigación se desarrolló bajo un método inductivo-deductivo que permitió, por una parte, partir de la observación sistemática de casos particulares relacionados con el desempeño emocional docente para construir generalizaciones sobre el impacto de las estrategias de educación emocional y, por otra parte, contrastar los hallazgos empíricos con el marco teórico existente sobre competencias emocionales en el ámbito educativo. Este método facilitó la comprensión profunda del fenómeno estudiado al integrar la exploración de experiencias específicas con la verificación de principios teóricos establecidos (Næss, 2020a).

El enfoque metodológico adoptado fue mixto cuali-cuantitativo, el cual permitió la integración de perspectivas complementarias para abordar el fenómeno de estudio desde múltiples dimensiones. Según Creswell y Plano (2018): los diseños de métodos mixtos constituyen procedimientos de investigación que implican la recopilación, el análisis y la integración de datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio o en un programa de investigación sostenido, lo cual proporciona una comprensión más completa del problema investigado.

Este enfoque incluyó la recopilación de datos numéricos a través de encuestas aplicadas a estudiantes de Bachillerato General Unificado (BGU) para medir cambios cuantificables en variables específicas, y el levantamiento

de información cualitativa mediante entrevistas dirigidas a docentes-directivos, con el propósito de explorar en profundidad las experiencias y percepciones sobre cómo las estrategias de educación emocional impactaron en su capacidad para manejar emociones en el aula. La combinación de ambos enfoques permitió triangular los resultados y fortalecer la validez de las conclusiones alcanzadas (Boyle y Schmierbach, 2023a).

El diseño de investigación fue cuasiexperimental con medición pre-test y post-test, sin grupo control. Este diseño permitió evaluar el efecto de la intervención educativa mediante la comparación de las mediciones realizadas antes y después de la implementación de estrategias específicas de educación emocional. Aunque la ausencia de grupo control constituyó una limitación metodológica, el diseño resultó apropiado considerando las características del contexto educativo y los objetivos de la investigación aplicada (Campbell y Stanley, 1963). La medición en dos momentos temporales permitió identificar cambios atribuibles a la intervención y proporcionar evidencia del impacto de las estrategias implementadas.

El estudio tuvo un alcance aplicado y explicativo. Se consideró aplicado dado que se centró en evaluar el impacto práctico de estrategias específicas de educación emocional en el desempeño profesional de los docentes, buscando resolver problemáticas concretas del contexto educativo (Boyle y Schmierbach, 2023b). Simultáneamente, fue explicativo ya que buscó entender las relaciones causales entre las habilidades emocionales de los docentes y el clima emocional en el aula, proporcionando explicaciones de por qué y cómo ocurrieron los cambios observados (Næss, 2020b).

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa “12 de Febrero” (El Triunfo, Pastaza, Ecuador) durante el período académico 2024. Se empleó una metodología de campo y documental que combinó observación en aula, entrevistas estructuradas y encuestas. Para la observación se diseñó una guía con categorías y variables específicas que permitieron evaluar el

comportamiento docente y el clima emocional del aula, contrastando los datos obtenidos con fuentes teóricas relevantes.

Los instrumentos de recolección de datos comprendieron cuestionarios que incluyeron preguntas relacionadas con la medición de los cambios en las habilidades emocionales de los docentes a través de las estrategias implementadas y la percepción de los docentes sobre su propia capacidad para reconocer y manejar emociones. El diseño de estos instrumentos consideró las recomendaciones de Sánchez-Camacho y Grane (2022): respecto a la evaluación de inteligencia emocional en contextos educativos.

Adicionalmente, se desarrolló una lista de verificación relacionada con la educación emocional, el desempeño profesional de los docentes y el impacto en la dimensión socioemocional de los estudiantes. Los instrumentos se aplicaron en dos momentos temporales: antes de la implementación de las estrategias de educación emocional y después de su aplicación, lo que permitió establecer comparaciones y evaluar el impacto de las intervenciones realizadas.

La población de estudio estuvo conformada por 142 miembros de la comunidad educativa de la Unidad Educativa “12 de Febrero”, estructurados en 120 estudiantes del nivel de Bachillerato General Unificado (BGU) y 22 docentes-directivos. Se trabajó con la totalidad de los estudiantes para la aplicación de las encuestas, mientras que para las entrevistas participaron 14 docentes-directivos que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos: ejercer funciones docentes o administrativas en el nivel de bachillerato durante el período de estudio y haber participado en los talleres de sensibilización en educación emocional implementados como parte de la intervención. No fue necesario realizar un muestreo probabilístico dado que se trabajó con la población accesible en ambos casos.

La intervención incluyó talleres de sensibilización para docentes-directivos, orientados al reconocimiento y gestión de emociones, la empatía,

la comunicación asertiva y la mediación de conflictos. Se desarrollaron durante tres meses, con sesiones semanales de dos horas, permitiendo reflexionar sobre la práctica pedagógica y aplicar los aprendizajes en el aula.

Las variables estudiadas incluyeron el ambiente emocional del aula, el manejo de situaciones emocionales difíciles, la empatía docente, la comunicación asertiva, y el clima emocional y su influencia en el bienestar y motivación escolar. Estas variables se operacionalizaron mediante escalas de percepción que permitieron cuantificar los cambios observados antes y después de la intervención educativa.

El análisis de datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, calculando frecuencias absolutas y relativas para cada variable medida. Los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido, identificando categorías emergentes y patrones recurrentes en las percepciones de los docentes-directivos.

La investigación contó con la aprobación del Consejo Académico de la Unidad Educativa "12 de Febrero" y se desarrolló en cumplimiento con los principios éticos de la investigación educativa, garantizando la confidencialidad de los participantes, el consentimiento informado y el uso responsable de la información recopilada. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y participaron de manera voluntaria.

3. Resultados

Los resultados que se presentaron a continuación reflejaron la percepción de 142 miembros de la comunidad educativa de la Unidad Educativa "12 de Febrero", estructurados en 120 estudiantes del Bachillerato General Unificado (BGU) y 22 docentes-directivos, respecto a las habilidades emocionales del personal docente antes y después de la implementación de estrategias de educación emocional durante el período académico 2024.

Tabla 1. Ambiente emocional dentro del aula para el desempeño docente de BGU de la Unidad Educativa 12 de febrero, ANTES de aplicar estrategias en educación emocional.

Ambiente emocional	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Inapropiado	38	31,67%
Poco apropiado	59	49,17%
Neutral	19	15,83%
Apropiado	4	3,33%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

Los datos de la tabla 1 revelaron que el 31,67% de los estudiantes consideraron el ambiente emocional del aula como inapropiado, mientras que el 49,17% lo calificó como poco apropiado. El 15,83% mantuvo una percepción neutral y solamente el 3,33% lo consideró apropiado. La sumatoria de las categorías inapropiado (31,67%) + poco apropiado (49,17%) + neutral (15,83%) ascendió al 96,67%, evidenciando dificultades significativas en el ambiente emocional dentro del aula antes de la intervención.

Tabla 2. Ambiente emocional dentro del aula para el desempeño docente de BGU de la Unidad Educativa 12 de febrero DESPUÉS de aplicar estrategias en educación emocional.

Ambiente emocional	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Inapropiado	0	0,0%
Poco inapropiado	0	0,0%
Neutral	39	32,5%
Apropiado	81	67,5%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

Los resultados presentados en la tabla 2 mostraron que ningún estudiante calificó el ambiente emocional como inapropiado o poco inapropiado después de la intervención. El 32,5% mantuvo una percepción neutral, mientras que el 67,5% consideró el ambiente como apropiado. La comparación con los datos previos evidenció una mejora de 64,17 puntos

porcentuales en la percepción positiva del ambiente emocional del aula, calculada mediante la diferencia entre el porcentaje de ambiente apropiado después de la intervención (67,5%) y antes de la intervención (3,33%): $67,5\% - 3,33\% = 64,17\%$.

Tabla 3. Manejo del docente de situaciones emocionales difíciles en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa 12 de febrero, ANTES de aplicar estrategias en educación emocional.

Manejo Emocional	Respuestas	Porcentaje
Mucho Peor	17	14,17%
Peor	10	8,33%
Igual	60	50%
Mejor	33	27,5%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

La tabla 3 reflejó que el 14,17% de los estudiantes percibieron que el manejo de situaciones emocionales difíciles por parte de los docentes empeoró mucho, el 8,33% consideró que empeoró, el 50% indicó que se mantuvo igual y el 27,5% reportó una mejora. La suma de las categorías mucho peor (14,17%) + peor (8,33%) + igual (50%) representó el 72,5%, evidenciando limitaciones en el manejo de situaciones emocionales difíciles antes de la intervención.

Tabla 4. Manejo del docente de situaciones emocionales difíciles en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa 12 de febrero, DESPUÉS de aplicar estrategias en educación emocional.

Descripción del manejo Emocional	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Mucho Peor	0	0,0%
Peor	3	2,50%
Igual	23	19,17%
Mejor	94	78,33%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

Los datos presentados en la tabla 4 indicaron que ningún estudiante

consideró que el manejo emocional empeoró mucho después de la intervención. El 2,50% percibió que empeoró, el 19,17% señaló que se mantuvo igual y el 78,33% reportó una mejora. La comparación antes-después reveló un incremento de 50,83 puntos porcentuales en la percepción de mejor manejo de situaciones emocionales difíciles, obtenido mediante la diferencia entre el porcentaje de mejora después (78,33%) y antes (27,5% tabla 3) de la intervención: $78,33\% - 27,5\% = 50,83\%$.

Tabla 5. Empatía de docentes ANTES de aplicar las estrategias en el desempeño docente de bachillerato de la Unidad Educativa 12 de febrero de Pastaza.

Descripción de la capacidad	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Muy Baja	51	42,5%
Baja	35	29,17%
Media	23	19,17%
Alta	11	9,17%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

La tabla 5 mostró que el 42,5% de los estudiantes calificaron la empatía docente como muy baja, el 29,17% como baja, el 19,17% como media y el 9,17% como alta. La sumatoria de las categorías muy baja (42,5%) + baja (29,17%) + media (19,17%) ascendió al 90,84%, reflejando dificultades significativas en la capacidad empática de los docentes antes de la implementación de las estrategias.

Tabla 6. Empatía de docentes DESPUÉS de aplicar las estrategias en el desempeño docente de bachillerato de la Unidad Educativa 12 de febrero de Pastaza.

Descripción de la empatía	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Muy baja	0	0,0%
Baja	10	8,33%
Media	20	16,67%
Alta	90	75%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

Los resultados de la tabla 6 evidenciaron que ningún estudiante calificó la empatía docente como muy baja después de la intervención. El 8,33% la consideró baja, el 16,67% media y el 75% alta. La comparación entre las mediciones pre y post intervención reveló una mejora de 65.83 puntos porcentuales en la percepción de alta empatía docente, calculada mediante la diferencia entre el porcentaje de empatía alta después (75%) y antes (9,17% tabla 5) de la intervención: $75\% - 9,17\% = 65,83\%$.

Tabla 7. Mejora en la comunicación de los docentes ANTES de las estrategias en la Unidad Educativa 12 de febrero de la provincia de Pastaza.

Descripción de la comunicación	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Peor	58	48,33%
Igual	62	51,67%
Mejor	0	0,0%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

La tabla 7 reflejó que el 48,33% de los estudiantes percibieron la comunicación docente como peor, el 51,67% la consideró igual y ningún estudiante la calificó como mejor antes de la intervención. La totalidad de las respuestas se concentró en las categorías negativas o neutras, con una sumatoria de peor (48,33%) + igual (51,67%) = 100%, evidenciando limitaciones significativas en la comunicación entre directivos-docentes y estudiantes.

Tabla 8. Mejora en la comunicación de los docentes DESPUÉS de las estrategias en la Unidad Educativa 12 de febrero de la provincia de Pastaza.

Descripción del ambiente	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Peor	0	0,0%
Igual	33	27,50%
Mejor	87	72,50%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

Los datos presentados en la tabla 8 indicaron que ningún estudiante

consideró la comunicación como peor después de la implementación de las estrategias. El 27,50% la percibió igual y el 72,50% reportó una mejora. La comparación antes-después evidenció un incremento de 72,50 puntos porcentuales en la percepción de mejora en la comunicación docente, calculado mediante la diferencia entre el porcentaje de comunicación mejor después (72,50%) y antes (0,0%) de la intervención: $72,50\% - 0\% = 72,50\%$.

Tabla 9. Influencia de clima emocional ANTES de las estrategias aplicadas, sobre el bienestar general y motivación escolar de los estudiantes de BGU en la Unidad Educativa 12 de Febrero.

Descripción de la influencia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Mucho Peor	90	75,00%
Igual	27	22,50%
Mejor	3	2,50%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

La tabla 9 mostró que el 75,00% de los estudiantes consideraron que el clima emocional influyó negativamente en su bienestar y motivación escolar, el 22,50% percibió que se mantuvo igual y solamente el 2,50% reportó una influencia positiva. La suma de las categorías mucho peor (75,00%) + igual (22,50%) ascendió al 97,50%, reflejando limitaciones significativas en el clima emocional antes de la intervención.

Tabla 10. Influencia de clima emocional DESPUÉS de las estrategias aplicadas sobre el bienestar general y motivación escolar de los estudiantes de BGU en la Unidad Educativa 12 de Febrero.

Descripción de la influencia	Cantidad de respuestas	Porcentaje
Mucho peor	0	0,0%
Igual	18	15,00%
Mejor	102	85,00%
Total	120	100%

Fuente: Las Autoras (2024).

Los resultados de la tabla 10 evidenciaron que ningún estudiante

consideró que el clima emocional influyó negativamente después de la intervención. El 15,00% percibió que se mantuvo igual y el 85,00% reportó una influencia positiva en su bienestar general y motivación escolar. La comparación pre-post intervención reveló un incremento de 82,50 puntos porcentuales en la percepción de influencia positiva del clima emocional, obtenido mediante la diferencia entre el porcentaje de mejor influencia después (85,00%) y antes (2,50% tabla 9) de la intervención: $85,00\% - 2,50\% = 82,50\%$.

3.2. Entrevista a docentes-directivos de la Unidad Educativa 12 de Febrero de Pastaza

La entrevista se aplicó a 14 directivos-docentes de la Unidad Educativa “12 de Febrero” de la Provincia de Pastaza quienes participaron en el estudio y manifestaron que usar técnicas de educación emocional mejoró significativamente el ambiente escolar, lo cual representó una mejora considerable en diferentes ámbitos del contexto educativo. Los participantes señalaron que antes de la intervención, el 96,67% de los estudiantes consideraban el ambiente emocional del aula como poco apropiado o inapropiado, situación que se vinculaba con altos índices de ansiedad y desmotivación.

Tras la aplicación de la intervención mediante talleres de sensibilización con los directivos-docentes, los entrevistados reportaron que el 67,5% de los estudiantes consideraron que el ambiente se había mejorado, mostrando de forma inequívoca una transformación del clima emocional del aula. Los participantes destacaron que la comunicación efectiva entre los docentes y los estudiantes experimentó un avance de 72,5%, estableciendo un ambiente de confianza y apertura entre los protagonistas de la enseñanza.

Los docentes-directivos entrevistados identificaron el desarrollo de la empatía del profesor como otro aspecto esencial, reportando que pasó de un

nivel bajo o muy bajo en el 90,84% de los casos a una percepción alta en el 75% de los estudiantes. Los participantes atribuyeron esta mejora a la aplicación de estrategias basadas en identificar y gestionar las emociones, el uso de la escucha activa y la promoción de relaciones de respeto.

Respecto al manejo de situaciones emocionales complejas, los entrevistados señalaron que mejoró un 78,33% debido a la reducción de incidentes de conflictos y al fomento del apoyo emocional entre los alumnos. Los participantes interpretaron estas transformaciones como reflejo del impacto positivo que tuvo la educación emocional en el fortalecimiento del papel del docente y en la mejora de la gestión de las emociones de los estudiantes.

Finalmente, los docentes-directivos manifestaron que la percepción del clima emocional y su impacto sobre la motivación escolar evidenciaron cambios significativos. Inicialmente, el 97,5% de los estudiantes opinaban que la falta de un clima adecuado afectaba negativamente el bienestar, pero tras la aplicación de las estrategias, el 85,00% reportó una mejora sustancial en este sentido. Los entrevistados concluyeron que estos resultados pusieron de manifiesto que la educación emocional no solo impactó en el tipo de relación existente entre el profesorado y los estudiantes, sino también en el desarrollo integral de los alumnos, propiciando un entorno educativo más saludable.

4. Conclusiones

La gestión de la educación emocional demuestra ser un factor determinante en la mejora del desempeño docente y los ambientes escolares del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa “12 de Febrero”. Los hallazgos obtenidos evidencian que la aplicación sistemática de estrategias de educación emocional permite reducir significativamente las barreras comunicativas, los niveles de ansiedad y la falta de motivación en el personal docente, incidiendo positivamente en su relación con los estudiantes y

transformando el clima emocional del aula. Las mejoras porcentuales registradas en variables como ambiente emocional, empatía docente, comunicación asertiva y manejo de situaciones difíciles oscilan entre 50.83% y 82,50%, lo cual constituye una evidencia empírica sólida del impacto de las intervenciones implementadas.

El significado práctico de estos resultados radica en la posibilidad de implementar programas de desarrollo profesional docente centrados en competencias emocionales como una estrategia efectiva para mejorar la calidad educativa. Las instituciones educativas pueden replicar este modelo de intervención mediante talleres de sensibilización, espacios de diálogo y reflexión, estrategias de mediación y resolución de conflictos, y programas de acompañamiento continuo al personal docente. La transformación del clima emocional no solo beneficia las relaciones interpersonales en el aula, sino que también genera condiciones propicias para el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo su bienestar socioemocional y su motivación hacia el aprendizaje.

El aspecto más novedoso de este estudio es abordar la educación emocional desde el desarrollo profesional docente, ámbito escasamente explorado. A diferencia de investigaciones previas centradas en la inteligencia emocional estudiantil, esta investigación evidencia la necesidad de desarrollar competencias emocionales en el profesorado para transformar los entornos escolares. Los resultados son consistentes con estudios que reconocen la importancia de las habilidades socioemocionales docentes en la creación de ambientes colaborativos y el manejo efectivo del aula, aunque la magnitud de las mejoras reportadas presenta coincidencia limitada, posiblemente por diferencias en contextos educativos, metodologías e intensidad de las intervenciones.

Las directrices para futuras investigaciones apuntan a evaluar la sostenibilidad a largo plazo de estos programas y explorar si sus efectos se

mantienen tras períodos prolongados sin intervención. Es necesario indagar sobre la replicabilidad de estas estrategias en otros niveles educativos (inicial, básica, media y superior), considerando las particularidades de cada contexto. Asimismo, resulta relevante examinar la relación entre educación emocional docente y variables como el rendimiento académico, deserción escolar y convivencia institucional. Otra línea prometedora consiste en analizar su efecto en la reducción del estrés laboral y burnout docente, considerando que el bienestar del profesorado es un factor protector fundamental para la calidad educativa.

Entre las limitaciones metodológicas, el diseño cuasiexperimental sin grupo control dificulta establecer relaciones causales definitivas, ya que no fue posible aislar el efecto de otras variables contextuales. La ausencia de grupo de comparación limita la generalización de los hallazgos, aunque el diseño pre-test y post-test permitió documentar cambios significativos. Además, el estudio se circunscribe a un contexto institucional específico, lo que restringe la generalización a instituciones con características diferentes. No obstante, los resultados son válidos y confiables al sustentarse en la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, instrumentos estructurados aplicados a toda la población estudiantil y docente-directiva, y la consistencia entre percepciones estudiantiles y experiencias reportadas por los docentes-directivos.

La presente investigación permite concluir que la gestión educativa emocional constituye un pilar fundamental en la formación y el desarrollo profesional docente, contribuyendo significativamente a garantizar una educación más humanizada, efectiva y orientada al desarrollo integral de los estudiantes. Las estrategias implementadas de talleres de sensibilización, desarrollo de la empatía, comunicación asertiva y manejo de emociones transformaron positivamente el desempeño docente del bachillerato de la Unidad Educativa “12 de Febrero”, generando mejoras sustanciales en el clima emocional del aula y en el bienestar socioemocional de la comunidad

educativa.

La educación emocional trasciende el ámbito individual del docente para convertirse en una herramienta institucional que fortalece la calidad educativa, promueve ambientes de aprendizaje saludables y contribuye a la construcción de relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la confianza y el apoyo mutuo. Los hallazgos obtenidos confirman la pertinencia de incorporar la dimensión emocional como componente transversal en los programas de formación docente inicial y continua, reconociendo que las competencias emocionales del profesorado constituyen un factor determinante para el éxito de cualquier proceso educativo transformador.

5. Referencias

- Aragundi-Valle, R., & Game-Varas, C. (2023). **Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos.** *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164, e-ISSN: 26664-1496. Recuperado de: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.010>
- Bonet, C., Palma, C., & Gimeno-Santos, M. (2020). **Riesgo de suicidio, inteligencia emocional y necesidades psicológicas básicas en adolescentes tutelados en centros residenciales.** *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 30-37, e-ISSN: 2340-8340. España: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Boyle, M., & Schmierbach, M. (2023a,b). **Applied Communication Research Methods: Getting Started as a Researcher.** 3rd Edition, ISBN: 9781003316831. New York, United States: Routledge.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1963). **Experimental and quasi-experimental designs for research.** ISBN: 0-395-30787-2. United States: Houghton Mifflin Company.
- Creswell, J., & Plano, V. (2018). **Designing and Conducting Mixed Methods**

- Research.** 3rd edition. Thousand Oaks, CA., United States: SAGE.
- Gudiño-Mejía, C, Yucato-Pupiales, J., Hernández-Martínez, E., Garrido-Rocha, O., & Hernández-Martínez, D. (2023). **Inteligencia Emocional y su impacto en la Calidad del Aprendizaje en Instituciones Educativas.** *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4060-4074, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8010
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). **Sentir ilusión por el trabajo docente: Inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria.** *Revista de Psicología y Educación*, 15, 47-76, e-ISSN: 1699-9517. Recuperado de: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Næss, P. (2020a,b). **Validating explanatory qualitative research: Enhancing the interpretation of interviews in urban planning and transportation research.** *Applied Mobilities*, 5(2), 186-205, e-ISSN: 2380-0127. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/23800127.2018.1464814>
- Pacheco, N., Mérida, S., & Sánchez, M. (2019). **La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: Impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento.** *Voces de la educación*, 74-97, e-ISSN: 2448-6248. México: Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).
- Paja, M., & Tolentino-Quiñones, H. (2021). **Educación emocional en la escuela como prevención de riesgos psicosociales.** *593 Digital Publisher CEIT*, 6(Extra 5-1), 177-190, e-ISSN: 588-0705. Ecuador: Centro del emprendimiento, innovación y tecnología, CEIT, S.A.
- Perpiñà, G., Sidera, F., & Serrat, E. (2022). **Rendimiento académico en educación primaria: Relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales.** *Revista de Educación*, 395, 291-319, e-ISSN:

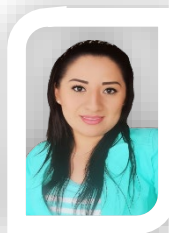
1988-592X. Recuperado de: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>

Ruíz-Ortega, A., & Berrios, P. (2023). **Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: Evidencias y retos.** *Escritos de Psicología*, 16(1), 15-32, e-ISSN. 1989-3809.

Recuperado de: <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>

Sánchez-Camacho, R., & Grane, M. (2022). **Instrumentos de Evaluación de Inteligencia Emocional en Educación Primaria: Una Revisión Sistemática.** *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21-43, e-ISSN: 1699-9517. Recuperado de: <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214>

Sanmartín, R., & Tapia, S. (2023). **La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes.** *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413, e-ISSN: 2707-2215. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Mariela Elizabeth Rivera Condee-mail: meriverac@ube.edu.ec

Nacida en la ciudad de Puyo, en la Provincia de Pastaza, Ecuador, el 29 de octubre de 1988. Desde temprana edad, mostré un interés profundo por la educación, lo que me llevó a seguir una carrera orientada hacia la enseñanza y la formación de futuras generaciones; en cuanto a mi formación académica, he dedicado gran parte de mi vida a la educación; comencé mis estudios en el ámbito pedagógico, obteniendo en 2015 un título de tercer nivel tecnológico superior en Educación General Básica Intercultural Bilingüe con mención en Profesor de Educación General Básica Intercultural Bilingüe, a través del Instituto Superior Pedagógico Bilingüe Intercultural (ISPEDIB), con registro número 2366-15-191597; mi pasión por la educación continuó y en diciembre de 2022, obtuve la Licenciatura en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), con número de registro 1083-2022-2593468; en busca de fortalecer mi conocimiento y habilidades, también completé estudios en la Universidad Camilo José Cela (UCJC), España; donde adquirí una doble titulación, con mención de Máster Universitario en Tecnología Aplicada en la Práctica Docente; con el deseo de seguir ampliando mi formación profesional, recibí una certificación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Capacitación Profesional, en Formación de Formadores, con registro número MDT-5482-CCL-411786.

Tania Isabel Hidalgo Escobar

e-mail: tihidalgoe@ube.edu.ec



Nacida en la provincia de Pichincha, Ecuador, el 1 de agosto del año 1990. He dedicado mi vida profesional al campo de la educación; con una gran pasión por el aprendizaje y la formación de nuevas generaciones, he recorrido un camino de constante superación académica y profesional; mi formación académica comenzó en 2011, cuando obtuve mi título de tercer nivel Tecnológico Superior como Profesor de Educación General Básica, con especialización de segundo a séptimo año en el Instituto Superior Pedagógico Camilo Gallegos Domínguez (ISPED), con registro número 2324-11-136066; este logro marcó el inicio de mi carrera educativa, enfocada en proporcionar una educación de calidad a los estudiantes en su comunidad; con el objetivo de continuar mi formación, me licencié en Ciencias de la Educación Básica en 2022, por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), con el registro número 1083-2022-2593394; este paso reflejó mi firme compromiso por seguir desarrollándome como profesional en el área educativa; para fortalecer mi conocimiento y capacidades pedagógicas, también completé estudios de postgrado en la Universidad Camilo José Cela (UCJC), España, donde alcancé una doble titulación con mención en Máster Universitario en Tecnología Aplicada en la Práctica Docente, lo cual me permitió integrar herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además de mi formación académica, he adquirido una certificación del *Sistema* Nacional de Cualificaciones y Capacitación Profesional en Formación de Formadores, con número de registro SETEC MDT-5482-CCL-406337, lo que resalta mi compromiso con la actualización constante de mi conocimiento.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)