

Estrategias Docentes para fortalecer las Competencias Socioemocionales y la Convivencia Escolar en estudiantes

Teaching Strategies to strengthen Socio-Emotional Competencies and School Coexistence in students

Mildreth Juliana Lozano Martelo ^{a*} y William Frank Español Sierra ^b

^{a,b} Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT, Panamá.

Recibido el 13 de abril del 2025, aceptado el 28 de abril del 2025, en línea el 15 de mayo del 2025.

Resumen

El presente artículo de investigación analiza las estrategias docentes utilizadas para fortalecer las competencias socioemocionales en la convivencia escolar de estudiantes de instituciones educativas públicas en Fundación, Magdalena. El estudio adoptó un enfoque mixto, utilizando el método hipotético-deductivo en el análisis cuantitativo y el enfoque fenomenológico en el cualitativo, la población objeto de estudio fueron 489 docentes y 4685 estudiantes, lo que permitió establecer comparaciones significativas sobre la percepción de habilidades como autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Los resultados evidencian discrepancias entre la autopercepción de los estudiantes y la evaluación docente. En autoconciencia, 83 % de docentes frente a 63,3 % de estudiantes; en motivación, ocurre lo contrario: 64,5 % de estudiantes frente a 35,8 % de docentes. En empatía y habilidades sociales, también hay brechas 39,6 % y 50,9 % de docentes, frente a 24,8 % y 44,1 % de estudiantes. Se concluye que, los docentes evalúan más positivamente las competencias socioemocionales que los propios estudiantes y que si bien existen avances en el desarrollo de estas competencias, es necesario implementar estrategias más focalizadas para potenciar la empatía y las habilidades sociales.

Palabras clave: convivencia escolar, competencia socioemocional, competencia, clima escolar, institución educativa.

Abstract

This research article analyzes the teaching strategies used to strengthen socio-emotional competencies in the school life of students at public educational institutions in Fundación, Magdalena. The study adopted a mixed approach, using the hypothetico-deductive method for quantitative analysis and the phenomenological approach for qualitative analysis. The study population consisted of 489 teachers and 4,685 students, which allowed for meaningful comparisons regarding the perception of skills such as self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills. The results show discrepancies between students' self-perception and teacher evaluations. In self-awareness, 83 % of teachers compared to 63.3 % of students; in motivation, the opposite is true: 64.5 % of students compared to 35.8 % of teachers. In empathy and social skills, there are also gaps: 39.6 % and 50.9 % of teachers, compared to 24.8 % and 44.1 % of students. It is concluded that teachers evaluate socio-emotional skills more positively than the students themselves and that although there is progress in the development of these skills, it is necessary to implement more focused strategies to enhance empathy and social skills.

Keywords: school coexistence, socio-emotional competence, competence, school climate, educational institution.

* Autor para correspondencia mildrethlozano.est@umecit.edu.pa

1. Introducción

La convivencia escolar no es un conjunto de normas o parámetros a seguir sino un proceso que se construye día a día con ayuda de toda la Comunidad Educativa a partir del desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, la interacción de los miembros de la comunidad educativa y la forma en que los conflictos son resueltos dentro de las escuelas. Sin embargo, existe una dicotomía entre profesores y estudiantes sobre cómo se desarrollan y que tan efectivas son estas competencias, por lo que es necesario determinar posturas para poder entender, comprender y brindar posibles soluciones a las diferentes situaciones que se presentan. De esta manera, el docente juega un papel relevante en promoverlas, ya que desde una mirada pedagógica tiene la oportunidad de fortalecer estas habilidades y promover un ambiente de respeto.

Uno de los problemas que más padece las escuelas es el aumento de la violencia escolar, que se manifiesta diariamente de muchas formas: agresiones físicas, daño emocional, acoso sexual o incluso el silencio cómplice que permite que estas situaciones persistan. Las cifras son alarmantes y no pueden dejarnos indiferentes: según la UNESCO (2021), el 32 % de los estudiantes ha sido víctima de acoso escolar, y uno de cada diez ha sufrido ciberacoso. Frente a esta realidad, se vuelve indispensable actuar. No se trata solo de reaccionar ante los conflictos, sino de prevenirlos desde la raíz, con acciones claras que fomenten una cultura escolar más segura, justa y humana para todos. Hoy en día podemos observar como la convivencia y el bienestar integral de los estudiantes se ven amenazados, lo cual lleva a reflexionar sobre la urgencia desde la enseñanza el poder desarrollar competencias socioemocionales en nuestros estudiantes.

La convivencia escolar no se ve afectada solo por la violencia entre estudiantes, sino también por la dificultad que muchos tienen para manejar sus emociones, ponerse en el lugar del otro y resolver los conflictos de forma tranquila y respetuosa. Cuando faltan estas habilidades socioemocionales, se hace más difícil construir un ambiente escolar sano y armonioso (Zárate y Zanabria, 2023; Ramírez y Romero, 2024). La falta de estas capacidades dificulta la formación de relaciones positivas con otras personas y empeora las dificultades de la convivencia en el entorno escolar. Según la UNESCO (2011), los déficits en la autoconfianza, la resiliencia y otras habilidades de gestión del estrés pueden conducir a ambientes hostiles en las instituciones educativas, lo que en adelante impacta en el bienestar de los estudiantes y su rendimiento académico (Pérez-Quevedo et al., 2025; Pérez y Guevara, 2022)

El inicio de la violencia escolar en América Latina, como agente causante de condiciones sociales y culturales, muestra altas tasas de acoso escolar, con nuevas tecnologías y la ausencia de estrategias de intervención preventiva (UNESCO, 2022; UNICEF, 2024, 2022, 2021). La situación es más crítica en Colombia, dado el legado de conflicto armado y violencia estructural en la sociedad. Según Bullying Internacional sin Fronteras (2019), Colombia es el segundo país con más incidencia de acoso escolar en América Latina con 8,981 casos reportados, concentrados en las principales ciudades como Bogotá, Medellín, Barranquilla, y Cartagena. Además, el Sistema Unificado de Información de Convivencia Escolar (SIUCE) indica que últimos en los cinco años se han reportado 17 712 casos, de los cuales 10 6644 corresponden a mujeres y 6 546 a hombres (Ministerio de Educación Nacional, 2024).

Ante este problema, el gobierno colombiano promulgó la Ley 1620 de 2013, que pretende promover los derechos humanos en el sistema educativo y prevenir la violencia escolar (Ayala et al., 2013). Sin embargo, estas nuevas estrategias enfrentan desafíos en su implementación a la falta de coordinación entre los establecimientos educativos y las comisiones de convivencia municipal (Lozada-Ballesteros y Barrios-Galvis, 2024; Molina y Nova, 2022). Además, la escasez de recursos y pocos maestros capacitados en educación socioemocional no han permitido un relevante avance en la convivencia en los establecimientos (Pacheco-Salazar, 2017; Orrego, Milicic y Soto, 2020; Reyes et al., 2022; UNESCO, 2024).

Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica, organismos internacionales han enfatizado desde hace varias décadas la importancia de una educación integral (UNESCO 1998a, 1998b; 2022) que no solo se enfoque en los aspectos cognitivos, sino que también prepare a los estudiantes para la vida en sociedad, en este sentido, este organismo desde hace varias décadas estableció los cuatro pilares de la educación propuestos en el informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, como elementos integradores de la formación de los estudiantes y se han incorporado en las miradas de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), además manifiesta la importancia de pedagogías cooperativas que fomenten la empatía y la colaboración, planes de estudio que incluyen diversas formas de conocimiento y preparen a los estudiantes para desafíos como el cambio climático y el papel transformador de los docentes como orientadores clave en el proceso educativo a lo largo de la vida.

Simultáneamente, el clima escolar como determinante de la calidad educativa también se ha estudiado. Investigación del ICFES (2022) ha mostrado que una percepción positiva del entorno escolar puede favorecer el aprendizaje, en consecuencia, mejorar el rendimiento académico, siendo el efecto más efectivo en el contexto de la educación primaria. Las diferencias de género también afectan el desarrollo de competencias socioemocionales, evidenciando la necesidad de caracterizar las particularidades de cada población estudiantil.

Así, en el contexto de este marco, el estudio actual busca analizar estrategias de enseñanza en instituciones educativas públicas de Fundación, Magdalena, con la finalidad de proporcionarles fortalezas y debilidades en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La incorporación de estrategias pedagógicas en la convivencia en las escuelas se alinea con la importancia que adquiere la formación docente en el momento de la implementación. Por lo tanto, es transcendental que las entidades educativas adopten mecanismos innovadores que promuevan la salud emocional de los estudiantes, combinados con metodologías activas y programas de educación emocional que construyan un entorno seguro y respetuoso en la escuela.

Las competencias socioemocionales no surgen de forma automática, sino que se construyen poco a poco desde las primeras etapas de la vida, especialmente durante la infancia, cuando las experiencias sociales y afectivas comienzan a moldear la manera en que las personas se vinculan con su entorno. Tal como lo señalan López-Coronel, Bernal-Cerza y Ortíz-Aguilar (2024), estas competencias permiten a los individuos desenvolverse adecuadamente en distintos contextos, al influir directamente en la forma en que piensan, sienten y actúan frente a diversas situaciones sociales.

En el ámbito escolar, esta mirada se hace aún más relevante. Diversos autores coinciden en que la convivencia no debe limitarse a ser definida como normas o al desempeño académico, sino que debe incorporar una dimensión emocional y humana. Fierro y Carbajal (2019) destacan la necesidad de fortalecer las habilidades sociales como base para mejorar los vínculos entre los actores escolares. Por su parte, Del Rey et al. (2009) insisten en que la convivencia implica también el desarrollo afectivo y emocional de los estudiantes. En esa línea, formar a los niños y niñas en el reconocimiento de sus emociones, en la empatía y en el respeto hacia los demás se convierte en una tarea fundamental para construir entornos educativos más sanos, donde prevalezca el bienestar emocional de toda la comunidad.

2. Métodos

Este artículo muestra los resultados cuantitativos de la tesis doctoral llamada: "Modelo pedagógico de competencias socioemocionales para la convivencia escolar de instituciones educativas públicas de Fundación Magdalena". Esta investigación se concibe dentro de las directrices del paradigma pragmático, que permite combinar enfoques cuantitativos y cualitativos desde una perspectiva mixta que busca crear una comprensión integral del fenómeno en estudio (Arias, 2023).

Desde esta posición metodológica, se eligió un diseño de campo no experimental, en el que los fenómenos se observan de forma natural sin manipular intencionadamente las variables, lo cual permitió analizar las dinámicas de la convivencia escolar (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La investigación se realizó en tres fases: proyectiva, aplicada y evaluativa. Durante la fase proyectiva, diseñamos una propuesta pedagógica basada en el fortalecimiento de competencias socioemocionales (Hurtado, 2024). En la etapa de aplicación, esta propuesta se llevó a cabo en una institución educativa del municipio de Fundación, Magdalena, considerando que era un contexto adecuado y con necesidades que la hacían especialmente relevante (Lozada, 2014). Más adelante, en la fase de evaluación, se indagó cómo funcionó el modelo en la práctica, analizando los resultados desde distintas fuentes de información, con especial atención a los datos cuantitativos.

Se utilizó un método deductivo-hipotético en la parte cuantitativa, centrado en construir y probar hipótesis. Para recolectar datos, se aplicó una encuesta a estudiantes de décimo y undécimo grado. Este cuestionario, compuesto por treinta preguntas de opción múltiple en una escala Likert, se diseñó para evaluar cinco áreas claves de competencias socioemocionales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Las referencias teóricas actualizadas ofrecen una mirada integral a estas dimensiones. Por un lado, se entiende la autoconciencia como la habilidad para reconocer y comprender nuestros propios sentimientos, ideas y valores, así como identificar el impacto que tienen en nuestras acciones; y, por otro, la autorregulación se percibe como la capacidad de manejar nuestras emociones y comportamientos de forma adecuada, permitiéndonos controlar impulsos y adaptarnos efectivamente al estrés (Díaz y Quintero, 2023). También se aborda la motivación como el impulso interno hacia los propósitos individuales, esencial en la participación activada del estudiante en el aprendizaje (Santander y Schreiber, 2022). La empatía, como la capacidad de identificar las emociones de los demás (Sánchez y Hernández, 2024 ; Rodríguez y Barradas, 2024). Y por último, las habilidades sociales entendidas como un conjunto de habilidades que permiten a los estudiantes tratar a los demás con respeto y de manera asertiva propiciando el trabajo colaborativo en el aula (Rentería, 2018).

La población objeto de estudio estuvo conformada por 4 685 estudiantes y 489 docentes pertenecientes a cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de Fundación, participantes del programa "Todos a Aprender" del Ministerio de Educación Nacional. Para la muestra cuantitativa se seleccionaron intencionalmente 161 estudiantes y 53 docentes, con base en criterios que garantizaran la pertinencia y representatividad de los sujetos. Los datos recolectados fueron procesados mediante estadística descriptiva, con el propósito de establecer comparaciones entre la percepción de los docentes y la autopercepción de los estudiantes en relación con el desarrollo de las competencias socioemocionales.

Para asegurar la validez del instrumento utilizado, se contó con la revisión de cinco expertos con grado de Doctor en educación y conocimientos en investigación, quienes analizaron cuidadosamente la coherencia y pertinencia de sus componentes. Su labor permitió confirmar que cada ítem se relacionara adecuadamente con las variables, objetivos y dimensiones del estudio. Además, se evaluó la confiabilidad a través del Alfa de Cronbach, para lo cual se realizó una prueba piloto con la participación de 10 estudiantes y 10 docentes, lo que permitió verificar la claridad y consistencia del instrumento antes de su aplicación definitiva.

Aunque el presente artículo se centra en los hallazgos cuantitativos, cabe señalar que la investigación incluyó una dimensión cualitativa complementaria. En esta, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes con nueve preguntas abiertas así también como grupos focales con estudiantes, orientados a profundizar en las percepciones sobre la convivencia escolar y el impacto del modelo pedagógico propuesto. Por otra parte, se aplicó un cuestionario estructurado para coordinadores de convivencia, con diez preguntas abiertas que buscaban profundizar en las competencias socioemocionales y su impacto en la convivencia en la vida escolar. Se utilizó estadísticas descriptivas para procesar los datos recopilados y comparar las percepciones de los docentes sobre las competencias socioemocionales de los estudiantes y la autopercepción de los estudiantes sobre competencias dichas. Combinar estos métodos permitió obtener una visión completa del fenómeno, al integrar datos cuantitativos y cualitativos, lo que fortaleció la validez de

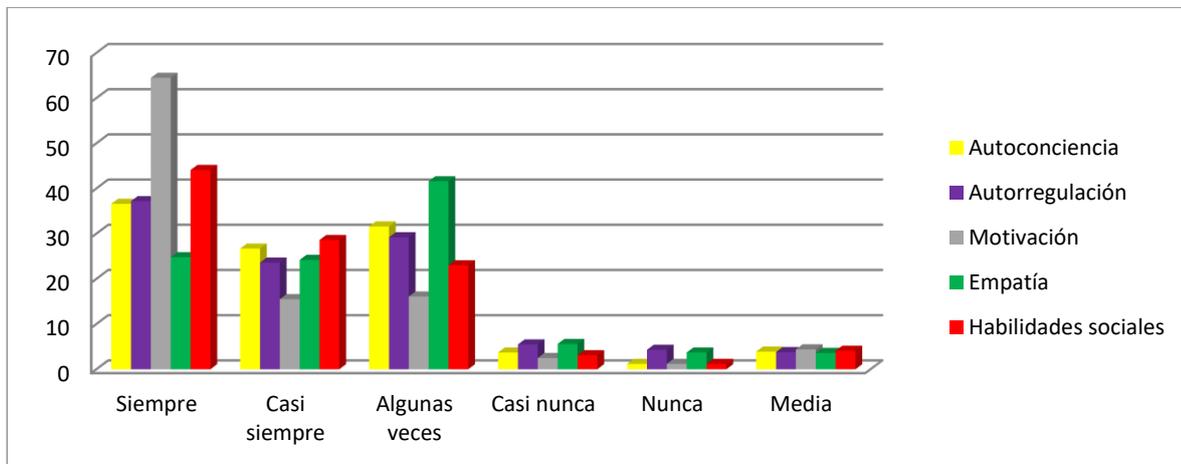
los resultados y ofreció una base sólida para evaluar la efectividad del modelo pedagógico centrado en competencias socioemocionales y su impacto en la convivencia.

3. Resultados y discusión

El análisis de los resultados revela patrones importantes en cómo se desarrollan las competencias socioemocionales de los estudiantes en las instituciones públicas de Fundación, Magdalena. Al evaluar indicadores como la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, se observa que, en general, los niveles de competencia oscilan entre moderados y altos. No obstante, también se han identificado algunas áreas de mejora que es crucial considerar al diseñar futuras estrategias docentes.

Figura 1

Análisis estadístico de la dimensión Estrategias docentes para fomentar las habilidades socioemocionales (estudiantes)



De manera similar, los datos muestran que el 36,6 % de los estudiantes siempre logran identificar sus emociones y disfrutar del trabajo en equipo, mientras que el 26,7 % dice que esto ocurre casi siempre. El resultado sitúa este indicador en una categoría de alta eficacia, indicando que la mayoría de los estudiantes han alcanzado una capacidad suficiente para el reconocimiento emocional y social. Esto se corrobora con el resultado que el 31,6 % de los estudiantes señala que veces ha tenido éxito en reconocer sus emociones y socializar de manera asertiva, esto sugiere que, aunque en general las respuestas han sido mayormente positivas, aún hay una parte notable de estudiantes que necesitan recibir más orientación en este aspecto.

Desde la perspectiva de los docentes, también se sitúa en un nivel moderado, con un promedio 3,2. El 43,4 % de los docentes comparten que siempre implementan estrategias para cultivar la autoconciencia de los estudiantes, el 39,6 % dijo que lo hace casi todo el tiempo y el 15,1 % dijo que solo a veces. En consecuencia, aunque los trabajos pedagógicos han apuntado a fomentar esta competencia, su aplicación no es homogénea, causando discrepancia en cómo se reconoce desde la perspectiva y la práctica de los estudiantes.

En relación con la autorregulación, el 37,2 % de los estudiantes declara que siempre logra controlar sus emociones en situaciones difíciles, mientras que un 23,6 % indica que esto ocurre casi siempre. Con una media de 3,8, se sitúa en un rango moderado-alto, lo que demuestra que una parte importante de los estudiantes ha logrado desarrollar estrategias para regular sus emociones. Sin embargo, un 34,7 % de las respuestas se concentran en opciones como “algunas veces” y “casi nunca”, lo que refleja la necesidad de mejorar los mecanismos para manejar el estrés y la impulsividad. Estos resultados indican que muchos estudiantes aún tienen dificultades para controlar emociones intensas y reacciones impulsivas en el entorno escolar. Por ello, reforzar la autorregulación resulta esencial para prevenir conflictos y fomentar relaciones saludables; Esto se puede lograr

incorporando en las estrategias pedagógicas prácticas que promueven la atención plena, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

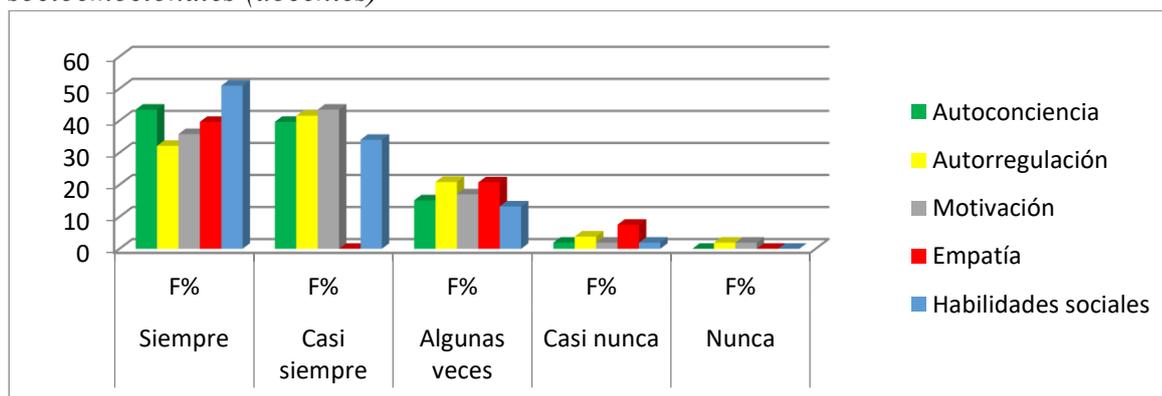
Al analizar la motivación de los estudiantes, se encontró que aproximadamente el 64,5 % asegura esforzarse por alcanzar sus metas y disfruta interactuar con sus compañeros en el entorno escolar. Esta motivación interna es fundamental para el éxito en los estudios, ya que impulsa la autodisciplina, la perseverancia y el control de impulsos. Estos datos muestran que una parte considerable del estudiantado posee una sólida motivación intrínseca. Además, este hallazgo indica que una proporción significativa del grupo en estudio tiene una buena inclinación hacia el entorno escolar, lo que contribuye los lazos interpersonales y un buen clima escolar.

El indicador de empatía muestra un promedio de 2,6; que es una eficiencia moderada-baja. Aunque el 24,8 % de los estudiantes admite siempre demostrar empatía y el 24,2 % casi siempre, el 41,6 % informa que algunas veces logran responder solos acertadamente a los estados emocionales de sus compañeros y responder ellos de manera adecuada. Este es un resultado que llama mucho la atención dado que la empatía juega un papel fundamental en la construcción de escenarios de convivencia positiva y la prevención de conflictos en las escuelas. La variación en las respuestas que sugiere la empatía no es una habilidad aplicada por todos. Este no reconocimiento de las emociones ajenas, junto con la capacidad limitada para identificarse con las experiencias de los demás, puede dificultar la resolución de conflictos y la formación de relaciones saludables.

El análisis de los datos obtenidos sobre la percepción docente respecto al desarrollo de competencias socioemocionales en los estudiantes de las instituciones educativas de Fundación, Magdalena, revela una tendencia general positiva, aunque con ciertas áreas que requieren mayor fortalecimiento. En la autoconciencia, la mayoría de los docentes dicen que siempre o casi siempre utilizan estrategias que ayudan a los estudiantes a reconocer sus sentimientos, trabajar con otros y comunicarse socialmente en el aula. Con un promedio general de 3,2; este indicador es satisfactorio e indica un nivel de eficiencia moderada, lo que significa que se está haciendo mucho esfuerzo para desarrollar esta competencia, pero una parte de los profesores solo lo aplica de manera esporádica. Cómo se manifiesta esta variabilidad en la práctica puede depender de factores como el estilo pedagógico, la disponibilidad de recursos y el tipo de formación de cada docente.

Figura 2

Análisis estadístico de la dimensión Estrategias docentes para fomentar las habilidades socioemocionales (docentes)



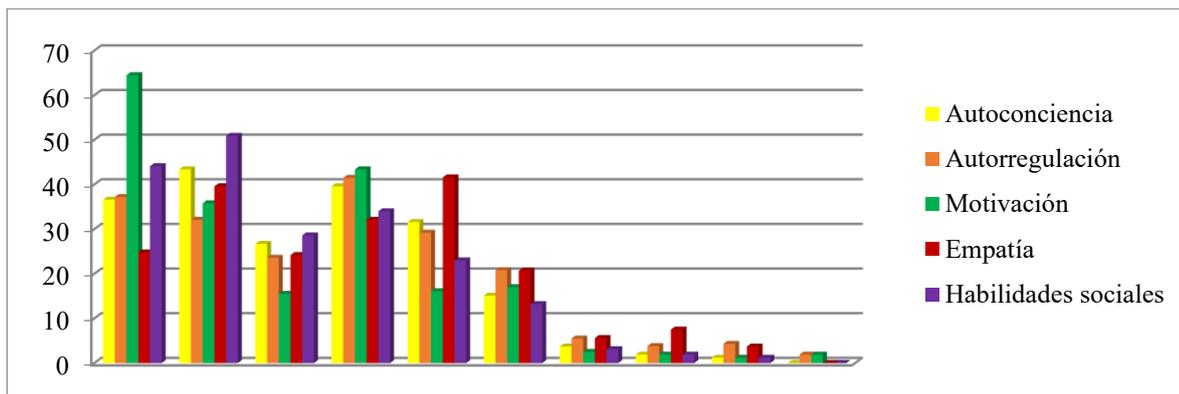
En lo que se refiere a la autorregulación, el 41,5 % de los docentes informaron que casi siempre trabajan en el autocontrol y la autorregulación en los estudiantes, y el 32,1 % dijo que siempre lo hacen. Sin embargo, el 20,8 % afirma que a veces utiliza las estrategias, y una minoría exponiendo rara vez lo hace. Su promedio también se encuentra en un nivel moderado eficiente, con 2,9; lo que muestra que, aunque la mayoría de los docentes son conscientes de esta competencia, su aplicación no es. Para enseñar la autorregulación, los estudiantes no solo deben ver el autocontrol, sino también ser guiados en cómo planificar y evaluar su propio aprendizaje. Esta aplicación inconsistente puede indicar la necesidad de una formación enfocada en mejorar la enseñanza de esta habilidad.

El análisis del indicador de empatía muestra que el 39,6 % de los docentes siempre garantiza esta competencia con la modelación de comportamientos empáticos, actividades reflexivas y proyectos comunitarios, un 32,1 % lo hace casi siempre y un 20,7 % solo algunas veces. Logrando una media de 3,2; este indicador también se clasifica como moderado, con más variabilidad en las respuestas. Que un buen porcentaje de docentes reporte su trabajo con estrategias socioemocionales de manera ocasional indica que la empatía no se emplea como un proceso continuo, como muchas de las competencias otras competencias socioemocionales. Esto podría influir en los resultados vistos desde la perspectiva de los estudiantes, donde la empatía destaca como un área de menor fortaleza. El uso de metodologías activas y estrategias de aprendizaje cooperativo puede presentar un mejor desarrollo de la empatía.

Finalmente, en lo que respecta a las habilidades sociales, los datos revelados que el 50,9 % de los docentes declaran siempre que infunden el trabajo en equipo, el diálogo y la comunicación en el aula, aunque el 34 % afirma hacer esto casi siempre. Con una media de 3.1; este indicador se ubica en una categoría moderadamente eficiente, lo que sugiere que, aunque los docentes en su mayoría consideran relevante fomentar estas habilidades, aún hay un grupo que lo hace de manera inconsistente. Las habilidades sociales son fundamentales para una convivencia escolar armoniosa y para la construcción de relaciones interpersonales saludables, por lo que su fortalecimiento debe ser una prioridad dentro de las estrategias pedagógicas implementadas en las instituciones Educativas.

Figura 3

Síntesis comparativa entre los resultados de los docentes y estudiantes



Como se observa en la figura 3 existen fuertes contrastes en las percepciones de los docentes y estudiantes sobre las competencias socioemocionales según, sugieren los hallazgos.

En términos de autoconciencia, el 36,6 % de los estudiantes declaran que siempre pueden identificar sus sentimientos y les gustan las actividades conjuntas, mientras que el 43,4 % de los docentes pensó que sus alumnos siempre construyen estas habilidades.

En la autorregulación, según los datos, un 37,2 % de los estudiantes informaron controlarse en momentos de enfado, mientras que un 32,1 % de los docentes estuvo de acuerdo con la afirmación de que sus alumnos siempre se controlan.

El 64,5 % de los estudiantes afirman que siempre intentan alcanzar sus objetivos, pero solo el 35,8 % de los docentes dicen que los estudiantes exhiben este comportamiento (para cualquier motivación en absoluto), y esta discrepancia es bastante preocupante.

El indicador de empatía, para aquellos que están en la categoría de "a veces", es del 41,6 %, mientras que el 39,6 % de los docentes encuestados expresan que el estudiante siempre es empático. Por último, en el área de habilidades sociales, el 44,1 % de los estudiantes indicaron que siempre se relacionan bien con sus compañeros, frente al 50,9 % de los docentes los cuales afirman que esta habilidad se ha evidenciado consistentemente.

Los hallazgos del estudio evidencian avances en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de instituciones públicas en Fundación, Magdalena, aunque con importantes diferencias entre la percepción de docentes y alumnos. Estas discrepancias, especialmente en indicadores como la motivación y la empatía, sugieren la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica y la sistematización de estas competencias en la práctica escolar. Tal como plantea Alzina (2003), las competencias emocionales no emergen de forma espontánea, sino que requieren una intervención educativa estructurada que favorezca el autoconocimiento, la autorregulación y las habilidades para relacionarse con los demás.

En el caso de la motivación, la diferencia entre lo que reportan estudiantes y lo que perciben los docentes puede interpretarse a la luz de los planteamientos de Ryan y Deci, (2000), quienes afirman que la motivación intrínseca se potencia cuando se reconoce la autonomía del alumno y se promueve un clima de apoyo emocional. Por otro lado, los bajos niveles de empatía percibidos por los propios estudiantes coinciden con lo señalado por Salovey y Mayer (1990), para quienes esta habilidad requiere aprendizajes guiados que permitan reconocer y valorar las emociones ajenas.

Finalmente, aunque los docentes observan ciertas habilidades sociales en sus alumnos, estas deben ser fortalecidas desde una planificación intencional, como lo sugieren Denham et al. (2012), para que no dependan solo de experiencias espontáneas. Todo esto reafirma la necesidad de asumir el desarrollo socioemocional como eje transversal del currículo, tal como lo propone Zins (2004), para avanzar hacia una escuela que no solo eduque en lo académico, sino que forme personas emocionalmente competentes.

4. Conclusiones

Los resultados evidencian una discrepancia notable entre la percepción que tienen estudiantes y docentes sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales en el aula. Mientras los estudiantes reportan altos niveles de motivación y habilidades sociales, los docentes muestran una percepción más moderada, especialmente en indicadores como la motivación, donde se observa una diferencia del 64,5 % frente al 35,8 %. Esta divergencia sugiere no solo marcos de evaluación distintos, sino también una posible falta de instrumentos sistemáticos para su seguimiento por parte del cuerpo docente. Se observa que la empatía es el área donde los estudiantes muestran más dificultades, ya que presentan una calificación baja y muchos de ellos reconocen las emociones de los demás solo de manera ocasional. Esto influye negativamente en la capacidad de construir relaciones saludables dentro del entorno escolar.

Aunque existen algunas prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional, se notan deficiencias en su sistematicidad e intencionalidad, lo que limita su impacto, se requiere su implementación de manera permanente. A pesar de que la motivación es un punto fuerte, su potencial no se aprovecha del todo, ya que hay poca conexión entre cómo la perciben los estudiantes y la forma en que los docentes la observan. Por otra parte, si bien se están logrando avances en áreas como la autoconciencia y la autorregulación, todavía hay desafíos en cuanto a la formación de los profesores y la implementación de estrategias más estructuradas y planificadas. Este panorama destaca la necesidad de contar con una política educativa firme que impulse el desarrollo socioemocional mediante programas específicos, formación continua, incorporación en el currículo, seguimiento en los aprendizajes y evaluaciones formativas, para lograr entornos escolares más humanos, equitativos y emocionalmente sostenibles.

A partir de los resultados obtenidos, se plantean recomendaciones puntuales que pueden ser incorporadas tanto en el diseño de políticas públicas como en la práctica educativa cotidiana como lo es fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales mediante programas continuos y prácticos que les permitan planificar, implementar y evaluar estrategias en el aula. Es clave integrar de manera explícita estas competencias en el currículo escolar, articulándolas con las distintas áreas del conocimiento. Además, se sugiere desarrollar instrumentos sencillos y sistemáticos para el seguimiento del progreso socioemocional de los estudiantes, reduciendo así la brecha perceptiva entre

docentes y alumnos. Las instituciones educativas deben asumir el bienestar emocional como un eje transversal en sus proyectos pedagógicos, generando espacios permanentes de acompañamiento y participación activa de las familias. Finalmente, se debe aprovechar el alto nivel de motivación estudiantil como punto de partida para diseñar actividades que conecten con sus intereses y emociones, fortaleciendo su implicación en el proceso de aprendizaje.

Referencias

- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Ayala, A. B., García, J. E. M., & Torres, D. R. V. (Eds.). (2013). *Instituciones educativas vivas*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. <https://acortar.link/w3TNNg>
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. *Revisión sistematizada. Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2), 11-24. <https://revistas.unl.edu.ec/index.php/eac/article/view/2020>
- Denham, SA, Bassett, HH y Zinsser, K. (2012). Maestros de primera infancia como socializadores de la competencia emocional infantil. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>
- Del Rey, R, Ortega Ruiz, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37135/Dialnet-ConvivenciaEscolar-3098226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, J., & Quintero, J. (2023). *Diseño de un modelo didáctico basado en competencias socioemocionales para el éxito académico de estudiantes de educación media* (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/7931a926-e108-4435-a3ef-143d4bc2190d>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9°. Aplicación 2022. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/19845423/Informe_saber_359_06_2022.pdf
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. 7ma. Edición. McGraw-Hill Interamericana. Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P., (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. edición. McGraw-Hill Interamericana.
- Hurtado de Barrera, J. (2024). Investigación proyectiva: más allá de la investigación tecnológica. *Impacto Científico*, 19(1), 13-26. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/42213>
- Lozada, J. (2014). Investigación aplicada: Definición, propiedad intelectual e industria. *CienciaAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 3(1), 47-50.

- Lozada-Ballesteros, Y. C., & Barrios-Galvis, S. P. (2024). Fundamentos prácticos de un modelo de guía operativa para el funcionamiento de los comités municipales de convivencia escolar. *DIXI*, 26(DIXI), 1-22. <https://doi.org/10.16925/2357-5891.2024.03.02>
- López-Coronel, J., Bernal-Cerza, R., & Ortíz-Aguilar, W. (2024). Programa educativo para desarrollar competencias socioemocionales en estudiantes del tercer grado de Educación General Básica. *MQRInvestigar*, 8(1), 99-124
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). Informe anual. Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar SIUCE (Ministerio de Educación Nacional, Ed.).
- Molina, L., y Nova, A. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>
- Orrego, T. M., Milicic, N., & Vásquez, P. S. (2020). Educación socioemocional: Descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408494>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113. <https://doi.org/10.22206/CYS.2017.V42I1.PP107-113>
- Pérez, P. D. R., Pérez Manosalvas, H. S., & Guevara Morillo, G. D. (2022). Factores de riesgo y desarrollo de resiliencia en adolescentes. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 23-38. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-27862022000200023&script=sci_arttext
- Pérez-Quevedo, S. J., Casanova-Ferrer, R. A., & Urdaneta-Fernández, J. M. (2025). Habilidades de inteligencia emocional en la formación de docentes para el rendimiento académico de estudiantes. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, 7(13), 143-170.
- Ramírez & Romero. (2024). Habilidades socioemocionales en prácticas educativas para la paz. *Conjeturas Sociológicas*, 12(34), 40-63. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/3215>
- Reyes Díaz, A. G., Keck, C. S., Gracia, M. A., & Saldivar Moreno, A. (2022). Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber*, 13(34), 193-209. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477275069012/html/>
- Rentería, J. (2018). Habilidades sociales para mejorar la convivencia escolar en docentes y estudiantes de la institución educativa “Santa Lucía” de Ferreñafe [tesis para optar al título
- Ryan, R. y Deci, EL (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *Psicólogo estadounidense*, 55 (1), 68-78. Denham, SA,
- Rodríguez, J., & Barradas, M. (2024). Perfil del capital humano del sector construcción: un análisis desde la perspectiva de competencias emocionales. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 29(105), 325-342. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9283021>
- Santander, E. & Schreiber, M. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, C., Salgado, G., & Hernández, M. (2024). Competencias Socioemocionales y su relación con la percepción del estrés en estudiantes de la Escuela Normal Superior de México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/55663>

- Sin Fronteras, B. (2019). Estadísticas de Bullying en COLOMBIA 2018. Informe del Dr. Javier MIGLINO y Equipo Internacional de BSF [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/2018/11/estadisticas-de-bullying-encolombia.html>.
- UNESCO (1998a), Declaración mundial sobre la educación superior en el S. XXI, París, UNESCO, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [consulta: abril 2012]
- UNESCO (1998b), Declaración prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, París, UNESCO, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [consulta: abril 2012]
- UNESCO, D. D. I. (2011). La UNESCO y la educación: " Toda persona tiene derecho a la educación". Francia.
- UNESCO (2021). Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. UNESCO Publishing. <https://acortar.link/9Sp0XR>
- UNESCO (2022) Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE. Empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes brasileros de 7° año. UNESCO Publishing
- UNICEF. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).
- Unicef. (2022). Perfil estadístico de la violencia contra la infancia en América Latina y el Caribe. Fondo de las Naciones & Unidas para la Infancia.
- Zárate, M., & Sanabria, M. (2023). Aprendizaje Socioemocional: un Componente Esencial para la formación integral del estudiante. Revista Línea imaginaria, 2(18), 269-291 p.
- Zins, JE (Ed.). (2004). Construyendo éxito académico a partir del aprendizaje socioemocional: ¿Qué dice la investigación? . Teachers College Press. <https://acortar.link/qU1WDn>