

ARTÍCULO DE REVISIÓN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**La educación emocional: una alternativa educativa impostergable tras el retorno a la presencialidad**

***Emotional education: an educational alternative that cannot be postponed after the return to the presence***

Lianet Alonso Jiménez <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Guayas, Ecuador.

Email: [lianet.alonsoj@ug.edu.ec](mailto:lianet.alonsoj@ug.edu.ec) ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6672-2377>

Recibido: 02/12/2023  
Aprobado: 21/12/2023

Revisado: 12/12/2023  
Publicado: 01/01/2024

**RESUMEN**

El artículo profundiza en el análisis de la educación emocional como una alternativa educativa para enfrentar los resultados desalentadores que, en términos de desarrollo integral, evidencia la población infantil en el contexto postpandemia. El objetivo general es fundamentar una aproximación inicial a la visión holística y globalizada de la educación emocional como una alternativa educativa impostergable tras el retorno a la presencialidad. Para ello, se parte de la descripción de las dimensiones del desarrollo infantil que se vieron afectadas como consecuencia del cierre de las escuelas durante la pandemia. Luego, ante las limitaciones de la educación tradicional para enfrentar estos efectos, se sustenta la educación emocional como alternativa, valorando sus retos históricos y actuales. Se finaliza, aportando los fundamentos pedagógicos y psicológicos de una visión holística y globalizada de la educación emocional postpandemia.

**PALABRAS CLAVES:** pandemia; desarrollo; educación emocional; presencialidad.

**ABSTRACT**

The article delves into the analysis of emotional education as an educational alternative to face the discouraging results that, in terms of comprehensive development, are evident in the child population in the post-pandemic context. The general objective is to establish an initial approach to the holistic and globalized vision of emotional education as an educational alternative that cannot be postponed after returning to face-to-face teaching. To do this, we start by describing the dimensions of child development that were affected as a



result of the closure of schools during the pandemic. Then, given the limitations of traditional education to face these effects, emotional education is supported as an alternative, assessing its historical and current challenges. It ends by providing the pedagogical and psychological foundations of a holistic and globalized vision of post-pandemic emotional education.

**KEYWORDS:** pandemic; development; emotional education; presence.

## INTRODUCCIÓN

La crisis provocada por la emergencia sanitaria del COVID-19 paralizó al mundo, cambiando drásticamente y aceleradamente la normalidad que resultaba familiar, y obligándolo, en primera instancia, a buscar alternativas que salvaguardarán la vida.

En Ecuador, como en muchos países, dentro del estado de excepción decretado para evitar la transmisión comunitaria del COVID-19, se adoptó, entre otras medidas, la suspensión de clases presenciales. En palabras del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020a) los niños han sido el grupo poblacional más afectado en términos del cierre de centros educativos, y los efectos que han sufrido han sido devastadores, sobre todo, para aquellos que por determinadas condiciones son más vulnerables.

Y es que la privación de la oportunidad de aprender no debe entenderse solo desde la perspectiva del elevado número de infantes que no pudieron acceder al sistema educativo, sino también, desde la de aquellos que accedieron, pero lo que aprendieron fue insuficiente o incompleto en términos de formación integral.

Al respecto, múltiples estudios han aportado datos acerca de los efectos del confinamiento y cierre de las escuelas en el desarrollo de niños y adolescentes de diferentes contextos, así como de sus posibles causas.

En particular, los impactos en el área emocional fueron reportados, por ejemplo, en población infantil española a través del incremento, sobre todo, de reacciones emocionales (Erades y Morales, 2020). También en infantes colombianos, en los que se presentó una amplia gama de sentimientos y emociones negativas (Gómez Figueredo y Castrillón Fonseca, 2021). En el contexto chileno, se observaron limitaciones en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en población infanto-juvenil (Troncoso Araya, 2022).

En Ecuador, se consideró que el área afectiva-emocional de los infantes fue una de las que más afectaciones recibió (Jácome Machado et al., 2023) y que existía una asociación entre los problemas emocionales y los problemas de rendimiento académico (Sánchez Cruz et al., 2021).

El estudio de estas referencias y otros resultados han favorecido el entendimiento de la multidimensionalidad y gravedad de los efectos, así como de la complejidad de las causas y posibles soluciones.



Ante esta situación, la educación tradicional tiene limitadas posibilidades de respuesta. Las afectaciones descritas corresponden, principalmente, al saber ser y saber convivir; dimensiones de la formación integral que, históricamente, no han estado en el centro de atención de la práctica educativa tradicional. Es decir, los retos formativos planteados a la educación, tras el retorno a la presencialidad, requieren una visión educativa alternativa a la educación tradicional. Y en nuestro criterio, la educación emocional puede ser esa opción.

Al profundizar en la educación emocional, se analizan los retos históricos y actuales que la misma ha enfrentado, en un ejercicio valorativo de sus avances (Aranque Hontangas, 2015; Arroba López, et al., 2022) y limitaciones (Bravo Vélez et al., 2017; Herrera Puente y Romero Romero, 2021). Como consecuencia, se sostiene que la educación emocional no puede seguirse dilatando, pero necesita mejoras, tanto en su concepción como en su implementación en los contextos educativos. Si antes de la pandemia, ya se recomendaba su implementación, hoy se presenta como necesaria e importante frente las urgencias formativas de las nuevas generaciones, debiendo gestionarse desde una visión holística y globalizada.

Ante la interrogante: ¿Cómo lograr la visión holística y globalizada que requiere la educación emocional postpandemia?, se plantea como objetivo general fundamentar una aproximación inicial a la visión holística y globalizada de la educación emocional como una alternativa educativa impostergable tras el retorno a la presencialidad.

## DESARROLLO

### 1. La pandemia y el cierre de las escuelas. Una aproximación a sus efectos y causas

Si bien, la población infantil fue físicamente menos susceptible al COVID-19, no dejó de vivenciar parte significativa de sus efectos adversos. Hincapié et al. (2020) explicaron que la huella negativa de este evento en el desarrollo infantil sería multidimensional (físico, mental y emocional) y de magnitud devastadora, tanto a corto como largo plazo, y que podría ser catalogada como un detrimento desastroso.

Múltiples estudios han respaldado este pronóstico. Para empezar, en España, Erades y Morales (2020) observaron que en los niños estudiados los impactos se evidenciaron, principalmente en las reacciones de tipo emocional, como no concluir deberes, molestarse con facilidad, problemas de concentración, dejadez y desaliento frente a las tareas. En menor medida, también se presentaron dificultades relacionadas con el sueño y la conducta.

Adicionalmente, encontraron como patrón que la práctica de ejercicio físico se realizaba por un porcentaje bajo de niños, mientras que el uso de pantallas durante tiempos



excesivos se presentaba en un porcentaje elevado de estos. Concluyeron que el grado de afectación en alguna de estas áreas se incrementaba cuando aumentaba el tiempo de aislamiento, y que los niños que más empeoraban eran aquellos que pasaban más tiempo frente a la pantalla y dedicaban menor tiempo a realizar ejercicio físico.

Continuando, Gómez Figueredo y Castrillón Fonseca (2021), a partir de un estudio realizado en Colombia, concluyeron que los cambios de rutinas, limitaciones de espacio y relaciones con pares, consecuentes del confinamiento, y la interrupción de clases presenciales, provocaron en términos emocionales y sentimentales: miedo, ansiedad, estrés, frustración, tristeza o preocupación. También explicaron las complicaciones de las clases mediadas por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y las afectaciones que provocaron en el proceso educativo infantil, entre estas últimas, la menor tolerancia a la frustración y el estado de ánimo bajo.

En cuanto al desarrollo de las habilidades socioemocionales, Troncoso Araya (2022), en el contexto chileno, encontró que las afectaciones en poblaciones infantojuveniles se han evidenciado a través de comportamientos agresivos, ansiosos, depresivos, con evidentes limitaciones para la autorregulación, el actuar empáticamente y resolver situaciones conflictivas de formas no violentas.

Hasta aquí, como denominador común resaltan las afectaciones del área emocional, el predominio de emociones negativas y la variedad de combinaciones de estas. Esto, en su vínculo con la conducta, enciende señales de alerta en cuanto limitaciones en la regulación emocional y la socialización, deduciéndose que el saber ser y el saber convivir deben ser dimensiones prioritarias de la formación integral en los contextos educativos postpandemia. Adicionalmente, debe considerarse que los impactos del confinamiento y el cierre de las escuelas en el desarrollo infantil parecen agravarse en poblaciones infantiles específicas, por género y diagnósticos previos.

Sobre poblaciones específicas, en el contexto chileno, Mujica et al. (2021) analizaron los efectos emocionales que vivenciaron los niños inmigrantes durante el aislamiento por pandemia. Concluyeron que el desarrollo de sus competencias emocionales no correspondía a lo normativo esperado, que los infantes no usaban de forma adecuada sus emociones, y que tampoco se percataban de esto. Lo que debería mejorarse de cara a la vida postpandemia.

Sobre los efectos del confinamiento por géneros, CEPAL-UNESCO (2020) indicó que, desde el 2016 ya CEPAL/UNICEF había reportado que en Ecuador las niñas dedicaban 3,8 horas semanales más que los niños a labores domésticas; agregando que el confinamiento trajo aparejado un incremento del trabajo de cuidados no remunerados en la población femenina, con inevitables consecuencias en el aprendizaje.



Y sobre las consecuencias que el cierre de escuelas ha tenido en infantes con diagnósticos específicos, Cifuentes Faura (2020) reportó que:

Para aquellos diagnosticados de hiperactividad o TDAH, con necesidades educativas especiales o con problemas de aprendizaje, el confinamiento en casa puede ser bastante difícil ya que necesitan apoyo adicional para adaptarse a esta nueva situación y entender que está pasando.

Por ello, tras el retorno a la presencialidad, las necesidades de educación emocional deben ser abordadas desde un enfoque que reconozca la diversidad educativa.

Profundizando en el contexto ecuatoriano, Alcoser

et al. (2019), al observar cómo niños de Inicial 2 aprendían a convivir, encontraron que los infantes, pese a insertarse en las actividades áulicas y lúdicas guiadas por el profesor, no alcanzaban en su totalidad el control emocional necesario, estando en proceso el respeto hacia las diferencias y el desempeño armonioso.

También, Sánchez et al. (2021), cuando analizaron qué tan desarrollada estaba la inteligencia emocional en niños ecuatorianos de Huambaló que se encontraban en edad escolar y tenían distintos niveles de rendimiento académico, encontraron un limitado desarrollo de las dimensiones como la atención, claridad y reparación emocional en los sujetos que presentaban bajo rendimiento, contrario a lo que obtuvieron en los sujetos con buen rendimiento. Esta diferencia propone que los problemas de rendimiento académico pueden presentarse junto a problemas emocionales en los escolares.

Desde la perspectiva de Jácome et al. (2023), en los infantes, el área afectiva-emocional fue la que más afectaciones recibió producto de las restricciones que representaron la pandemia y las clases virtuales en términos de socialización entre pares. Y estos efectos fueron mucho más fuertes en niños de instituciones públicas, a veces privados de la conexión virtual necesaria, lo que conducía a una emocionalidad negativa.

Como se observa, en Ecuador se comparte la tendencia antes descrita, presentándose afectaciones en el área afectiva emocional infantil. La asociación reportada entre los problemas emocionales y los problemas de rendimiento académico, llama la atención acerca de la necesidad de abordar ambos y no solo los problemas de rendimiento como frecuentemente ocurre.

Ampliando lo descrito, el Ministerio de Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022) concluyeron que el bienestar emocional de estudiantes, docentes y personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de las instituciones educativas se vio afectado por la emergente situación sanitaria y el cambio radical que representó para las comunidades educativas. A través de un seguimiento longitudinal que recolectó datos en tres momentos, sugieren: 1) que los síntomas y emociones negativas de los estudiantes fueron disminuyendo de la medición inicial a la final; 2) que los docentes



vivenciaron afectaciones de su bienestar emocional durante el primer y segundo momento de recolección de datos, y que, aunque esto disminuyó para el tercer momento, fue más en aquellos que permanecían en virtualidad respecto a los que volvieron a la presencialidad; 3) que el bienestar emocional del personal de DECEs mejoró en la tercera recogida de datos respecto a la primera y segunda.

De ello se desprende que, en las distintas poblaciones que integran la comunidad educativa, se presentaron afectaciones del bienestar emocional, y que las mejoras no han seguido cursos completamente homogéneos, especialmente, si se comparan las vivencias de docentes y estudiantes.

Particularizando en población infantil, cobra sentido el ordenamiento de consecuencias negativas del cierre de escuelas en la población infantil realizado por Cifuentes Faura (2020) y que permite agruparlas en tres: 1) Agravamiento de la inseguridad alimentaria; 2) Incremento de las diferencias en los logros de aprendizaje, especialmente en matemáticas y alfabetización; 3) Incremento de los efectos perjudiciales en la dimensión física del desarrollo físico y la salud de su mente. Todo esto, especialmente agravado en niños marcados por la pobreza.

Dicho de otro modo, desde una mirada evolutiva, para la población infantil, físicamente menos susceptible al COVID-19, los efectos adversos de la pandemia se evidenciaron más en su bienestar y desarrollo, asociándose con rupturas en sus tradicionales sistemas de actividad y comunicación (Murat y Bonacini, 2020).

Y con esta última idea se abre la reflexión en torno a las causas que pudieran explicar la gravedad de los impactos de la pandemia y el cierre de las escuelas en diversas dimensiones del desarrollo infantil.

Al respecto, Paricio y Pando (2020), explicaron que la radical merma de la variedad de estímulos sociales experimentada por la población infantil debido al aislamiento y distanciamiento social, conllevó una transformación sustancial de lo habitual en su cotidianidad, sobre todo en términos de las relaciones con sus pares y las actividades fuera de casa. Si en estos períodos donde el contexto suele tener una gran influencia sobre la conducta del individuo, existe privación, es lógico pensar que el desarrollo pueda estarse formando desde el déficit de factores protectores, y desde el incremento de factores de vulnerabilidad en los casos que aplique.

Considerando que los pares son parte importante del sistema de comunicación infantil, y que también el sistema de actividades, formales e informales, se vio afectado, la limitación de las actividades y relaciones con sus coetáneos, afecta sin lugar a dudas los procesos de socialización, el ejercicio de roles, la interiorización de normas y valores, y el desarrollo de habilidades interpersonales. Dicho de otro modo, si el tiempo de estudio y juego compartido con pares es mínimo o no existe, la influencia educativa del docente es, en el



mejor de los casos, ocasional, y los representantes legales vivencian poca disponibilidad para el acompañamiento infantil, el resultado es un niño aislado socialmente, con necesidades de contención y regulación emocional no cubiertas.

Además, en el déficit en la actividad psicomotriz, más concretamente, de actividad física al exterior, se encuentran riesgos importantes para el estado de salud, el desarrollo cognitivo y la consolidación de rutinas infantiles.

Específicamente, sobre el papel de la familia, Pacheco Lavado y Huairé Inacio (2022) explicaron las dificultades que enfrentaron los familiares para acompañar el aprendizaje de sus hijos en tiempos de pandemia. Específicamente, resaltaron las limitaciones tecnológicas, de accesibilidad y de conocimiento familiar, así como limitaciones derivadas de estilos educativos indiferentes.

En cuanto al profesorado, Reynosa et al. (2020) concluyeron que, junto a los problemas de su propio confinamiento, vivenció multiplicidad de demandas formativas en un corto tiempo, lo que provocó sobrecarga laboral y un estrés psicológico generalizado respecto a su quehacer profesional.

Hecho que debe ser atendido, pues como se desprende de lo explicado por Ruiz Torres (2016), el quehacer docente en las instituciones educativas está mediado, entre otros factores, por el hecho de cuán saludable es en términos emocionales; y esto influye en la calidad de la influencia educativa que brinda a las poblaciones estudiantiles diversas con las que trabaja.

Como ya explicó Troncoso Araya (2022), las afectaciones en el ámbito educativo, han sido mayores, y los problemas de adaptación no han sido exclusivos de los estudiantes, sino que también los han vivenciado las familias y profesores.

En resumen, el confinamiento y el cierre de las escuelas han tenido efectos negativos en diferentes dimensiones del desarrollo infantil. Especialmente, las afectaciones del área afectivo emocional son resaltadas en distintos contextos, incluido el ecuatoriano, e impresionan agravadas en determinadas subpoblaciones infantiles. Incluso, los problemas de rendimiento académico aparecen asociados a problemas emocionales, por lo que lo primero no debería invisibilizar lo segundo.

Estas las afectaciones en el desarrollo infantil se dan en el marco de significativas rupturas en los sistemas de actividad (formales e informales) y de comunicación (coetáneos y adultos), así como de afectaciones emocionales, también presentes en familiares y personal de la comunidad educativa.

De ahí que, tras el retorno a la presencialidad, la respuesta de las instituciones educativas no puede quedarse en tratar de nivelar los retrasos en las dimensiones del saber y saber hacer (como tradicionalmente sucede). La necesidad de una formación integral, se resignifica en los escenarios postpandemia, y las dimensiones del saber ser y saber



convivir, históricamente desplazadas o minimizadas frente al saber y saber hacer, ahora se posicionan como esenciales y urgentes. No atenderlas significaría que los esfuerzos por nivelar lo cognitivo no sean fructíferos, y que se siga comprometiendo el desarrollo de las personalidades en formación.

Visto de esta forma, los retos formativos planteados a la educación, tras el retorno a la presencialidad, requieren una visión educativa alternativa a la educación tradicional. Y esta alternativa puede ser la educación emocional.

## **2. Retos históricos y actuales de la educación emocional**

Ante lo descrito, UNICEF (2020b) identificó cinco grandes desafíos del retorno a clases presenciales, siendo dos relevantes para la reflexión que en este trabajo se sostiene. Por un lado, el desafío referido a las emociones y el reencuentro, donde se sostiene que una nueva forma de hacer escuela debe partir de las emociones y experiencias vividas por estudiantes y sus familiares durante el período de virtualidad. Es decir, que lo experimentado en términos emocionales no puede ser ignorado, sino que debe ser abordado en los entornos educativos, de modo que desde ahí pueda estimularse el desarrollo. Por otro lado, el desafío que identifica la relación entre los aprendizajes y el reencuentro, sosteniendo la necesidad de resignificar el sentido de la escuela como institución y los distintos modos de aprender. O sea, después de haber vivenciado distintas formas de enseñar y aprender durante la emergencia sanitaria, no tiene sentido insistir en una visión tradicional de la educación.

A esto debería agregarse, también, el reconocimiento de lo emocional y experiencial del profesorado. En cuanto a líneas de acción, se comparte la apuesta por el diseño de actividades que vinculen la trama emocional con el aprendizaje.

Claro que estas actividades no pueden darse de forma aislada, sino que deben articularse de forma sistémica dentro del sistema educativo. Al respecto, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021), al referirse al retorno presencial postpandemia en Iberoamérica, sugirió recomendaciones, tanto a nivel de la política pública en materia educativa, como a nivel de la gestión escolar. En lo referido a las políticas públicas, encargó la revisión de los objetivos y aprendizajes esperados en el currículo desde un enfoque de respeto a la diversidad y la inclusión; y la generación de instrumentos de evaluación de los impactos emocionales de la pandemia como punto de partida. En cuanto al ámbito escolar, encomendó abordar el bienestar integral de los sujetos, con énfasis en lo socioemocional. Con ello, recobra vigencia lo indicado por Fernández y Extremera (2005) al decir de quienes la escuela enfrenta el desafío de combinar la educación académica con la emocional. Y también la definición de Bisquerra Alzina (2005) para quien la educación emocional es:





Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 96)

Como se deriva de lo expuesto, ante la pandemia y sus consecuencias en el ámbito educativo, el situar el aprendizaje socioemocional en el centro de la respuesta educativa implica un cambio curricular, que debe tornarlo más integral, humanista y centrado en las necesidades y potencialidades del estudiantado (CEPAL-UNESCO, 2020).

Y es acá donde viene lo complejo. Históricamente, “la educación tradicional ha valorado más el conocimiento que las emociones” (López Cassá, 2005, p. 155). Y también ha estado más preparada para abordar lo primero que lo segundo. Actualmente, lamentablemente, sigue siendo así. La escuela, tras el regreso a lo presencial, se ha concentrado en nivelar los retrasos en lectura, escritura, cálculo, dejando para después o, para que sean atendidos por otros actores, los problemas emocionales, de comunicación, resolución de conflictos, entre otros. Entonces hay un distanciamiento entre lo que se demanda a la escuela tras el retorno a lo presencial, y lo que la escuela está dando como respuesta a esta demanda.

En este sentido, por ejemplo, si tomamos como referencia las metas de la educación emocional propuestas por López Cassá (2005) y observamos la práctica pedagógica cotidiana, se aprecia que son limitados los avances en cuanto al cumplimiento de estas, especialmente, de aquellas que tienen que ver con la potenciación del saber ser y el saber convivir. Y si, adicionalmente, se analizan las planificaciones docentes, puede encontrarse que temas esenciales dentro de la educación emocional, también abordados por la autora de referencia, como tendencia, están ausentes o, en el mejor de los casos, están siendo abordados de forma aislada, contrario a la visión holística-globalizada que requieren.

Sobre la descoordinación y fragmentación de las intervenciones con tintes de educación emocional, luego de años de investigación y análisis crítico, Greenberg et al. (2003) indicaron que este modo de proceder puede resultar contraproducente para el estudiantado. Es decir, en los entornos educativos, la implementación de acciones aisladas, sin visión sistémica, limitadas en cuanto a impactos y sostenibilidad, pueden ser tan peligrosa como no abordar el tema emocional.

Adicionalmente, las demandas de aprendizaje socioemocional solo podrán ser atendidas por claustros docentes formados para ello según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). Pero, lamentablemente, la formación docente para la educación emocional es limitada.

Según Costa et al. (2021), implementar proyectos para educar emocionalmente implica asegurar la formación precedente de los docentes, de preferencia durante los estudios de



tercer nivel, es decir, antes de que comiencen su ejercicio profesional. Pero, el acento de los programas de competencias emocionales no ha estado puesto en los docentes, sino en los estudiantes, cuando resulta obvio que no es posible acompañar, de forma satisfactoria, a un estudiante en un proceso de educación de sus emociones, si previamente, los profesores no han educado las suyas.

Resumiendo las limitaciones de lo realizado en términos de educación emocional, Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) mencionaron la brevedad de los programas, su implementación por parte de personal no especializado, la poca vinculación con el profesorado de las instituciones donde se aplican, la ausencia de mediciones de impacto en los beneficiarios, la falta de presupuesto, y el planteamiento de objetivos reduccionistas de intervención y mejora de aspectos emocionales y sociales aislados, sin una base anclada en algún modelo teórico explícito.

Un breve recorrido por las tendencias históricas y actuales de la educación emocional en el Ecuador refleja que, aunque la legislación favorece su implementación, algunas de las limitaciones señaladas a inicios de siglo se mantienen en los contextos educativos.

Por un lado, en la línea de los avances, Aranque Hontangas (2015) resaltó que la educación de las emociones es un aspecto esencial dentro de modelos educativos que, como el ecuatoriano, apuestan por la formación integral de los educandos desde etapas tempranas del desarrollo. Y a la que deben tributar, en el contexto educativo, desde sus roles y articulación, tanto los profesores como las familias.

Complementando lo anterior, Arroba López et al. (2022) argumentaron los beneficios de la incorporación de la educación emocional en las distintas mallas curriculares del sistema de educación del Ecuador. Así mismo, enfatizaron en cómo ello orienta las transformaciones metodológicas que, necesariamente, deben darse dentro del proceso formativo áulico, y que alcanzan tanto a los componentes personales como a los no personales.

Por otro lado, en la línea de los pendientes, el establecimiento de programas dúctiles y anclados en la diversidad de necesidades estudiantiles, parece ser un tema en el que todavía falta por hacer.

En esto concuerdan Bravo Vélez et al. (2017) quienes, a partir de un análisis histórico tendencial en cuanto a la educación de las emociones en el bachillerato ecuatoriano, concluyen que existen limitaciones tanto desde la perspectiva teórica como metodológica, que dejan claro que desde la docencia, se continua enfatizando lo cognitivo por encima de lo emocional cuando, para una sociedad marcada por elevados índices de pobreza, violencia, e inseguridad, el logro de aprendizajes que no se limiten al saber y saber hacer, sino que incluyan el saber convivir y el saber ser, se presenta como urgente.

Respecto a lo vivido durante la pandemia, Granda Granda y Granda Carrión (2021) indicaron que, en la concepción y gestión de los aprendizajes por parte de los docentes, la



educación de lo emocional no es valorada ni posicionada como esencial, siendo imprecisa su conexión con la integralidad en la formación estudiantil.

Concretamente, como parte del retorno a clases presenciales, se ha enfatizado el quehacer de los distintos actores vinculados al proceso educativo. Por un lado, autores como Borja Rivera y Vega Intriago (2022) señalaron los variados desafíos que implica, para el sistema educativo, el regreso a la presencialidad, y los fuertes impactos que desde el punto de vista psicológico esto representa. Ante lo cual, la preparación emocional desde edades tempranas y con elevada participación familiar se presenta como necesario. Por otro lado, UNICEF/Ecuador (2021) destacó el rol del maestro como moderador clave en la transición hacia las clases presenciales, precisando un grupo de recomendaciones acerca de cómo puede colaborar con la salud mental de los educandos.

En cuanto a las propuestas de programas o intervenciones con base en la educación emocional, Herrera y Romero (2021) señalan que, si bien la educación emocional como categoría aún sigue en análisis en cuanto a sus bases teóricas y conceptuales, la mayor limitación en el estado actual del tema se ubica en los desafíos de su implementación efectiva en la práctica educativa. Esto mediatizado por las complejidades contextuales.

Lo expuesto, conduce al entendimiento de que, luego de lo vivenciado durante la pandemia, el reencuentro en los escenarios educativos presenciales no puede concebirse al margen del reconocimiento de lo emocional y los diversos modos de aprender como puntos de partida. Y que la educación emocional puede ser una alternativa educativa para su implementación, al resignificar la escuela como un espacio de aprendizajes múltiples, que gestione e integre como relevantes el aprender sobre uno mismo y sobre la convivencia con los demás.

Sin embargo, al asumir la educación emocional como alternativa y poner el aprendizaje socioemocional en el centro de la respuesta educativa, se precisa proyectar con claridad su implementación en la práctica educativa. Para lo cual, no puede ignorarse que hay desafíos que enfrentar, entre los cuales, para el contexto ecuatoriano, sobresale el arraigo de la concepción tradicional de la escuela en algunos actores de la comunidad educativa, un currículum que enfatiza el saber y saber hacer más que el saber ser y saber convivir, la formación (no emocional) del profesorado, así como experiencias aisladas de educación emocional, con incipiente fundamentación teórica y limitaciones metodológicas.

### **3. Fundamentos para la educación emocional postpandemia. Una aproximación inicial**

Si bien, la educación emocional se presenta como una alternativa educativa impostergable tras el retorno a la presencialidad, su implementación en la práctica educativa, y en particular en Ecuador, debe vencer los retos señalados anteriormente. Podría decirse que,



comprometernos con esta opción educativa, pensando el desarrollo integral de las nuevas generaciones, implica renunciar al reduccionismo y la fragmentación que ha caracterizado, una parte considerable de las experiencias previas de educación emocional.

De lo que deriva la interrogante: ¿Cómo lograr la visión holística y globalizada que requiere la educación emocional postpandemia?

Primero, un punto de partida parece ser que la educación de las emociones inicie en las etapas educativas infantiles, pero con una perspectiva que se extienda a todas las etapas del ciclo vital, y que sea implementada a través de programas secuenciados y sistemáticos. Estructuralmente, este tipo de intervención por programas de educación emocional con perspectiva de continuidad, debería incluir, al menos, la explícita referencia a objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación (López Cassá, 2005).

Quiere decir que, las competencias emocionales deben estar como cimientos sólidos en la formación inicial. Y es sobre estas, que debe edificarse el resto de aprendizajes de modo que tributen a la formación integral de los sujetos, la que deberá irse enriqueciendo, sistemática y progresivamente, en las siguientes etapas del desarrollo. Por ejemplo, un niño con competencias emocionales tendrá bases firmes para gestionar y enfrentar las contradicciones y retos de la adolescencia, e incluso, las adversidades que puedan presentársele.

Segundo, continuar mejorando la integración de la educación emocional como elemento del currículo en los distintos niveles del sistema educativo ecuatoriano. Esto “para lograr un desarrollo integral en los estudiantes, un aprendizaje significativo y una preparación para enfrentar los retos que se les presenten en el futuro” (Arroba et al., 2022, p. 304). Y sin olvidar las tendencias histórico-lógicas que caracterizan la educación emocional en el país como referente que brinde objetividad a lo proyectado.

Al respecto, por ejemplo, en el caso del Bachillerato, resulta imposible ignorar el progresivo tránsito hacia una mayor incorporación, aunque aún insuficiente, de los temas de educación de las emociones a nivel meso y microcurricular; el cambio de nombre, pero no de funciones de las instancias encargadas de orientarla; el privilegio de un tipo de intervención que apuesta, sobre todo, por la programación de materias; donde se pasa a la jerarquización de contenidos vinculados a la categoría del Buen Vivir; así como la continua priorización de la educación de lo cognitivo antes que de lo emocional, pese a reconocerse normativamente la necesidad de una formación integral (Bravo Velez et al., 2017).

Tercero, considerar que cualquier oferta didáctica de incorporación curricular de la educación emocional debe sustentarse en una fundamentación teórica consistente y probada, debidamente contextualizada y armonizada con lo normativo de cada nivel de estudios y etapa del desarrollo de los sujetos. De acuerdo con Guil et al. (2014), para la



educación básica, el modelo de Mayer y Salovey podría constituir un marco teórico adecuado y existen, al decir de Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) programas integradores como el Aprendizaje Emocional y Social, de origen norteamericano, que podrían servir de referentes de coordinación al interior de la escuela. Cuarto, incluir en los procesos de formación y capacitación del profesorado contenidos, metodologías y recursos que fortalezcan, tanto su formación como educador de las emociones como su propia inteligencia emocional. En esta línea, Rosero Morales et al. (2021) al reflexionar sobre puntos esenciales que deben ser abordados en los escenarios áulicos posteriores a la pandemia, resaltan el papel de los profesores, y en particular del tutor como la figura esencial que facilita la educación emocional.

También, Costa Rodríguez et al. (2021) sostienen que los docentes deben ser emocionalmente inteligentes, y que esto debería ser un requerimiento en su ejercicio académico. Amplían su postura al explicar que en el quehacer docente se manifiestan, en muchas ocasiones, de modo no consciente, esquemas conductuales y emocionales, que impactan en el ambiente áulico y, sirven de modelo a los estudiantes, quienes los aprenden imitándolos, a veces, también sin darse cuenta.

Quinto, la integración familia –escuela debe fortalecerse, y priorizar una mirada preventiva, que les permita conjuntamente detectar tempranamente alertas no solo en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en su desarrollo. Esto implica que la escuela y la familia se preocupen no solo por los resultados obtenidos en Matemática, Lenguaje o Ciencias, sino que reflexionen sobre los resultados que en términos de Desarrollo Humano va alcanzando o tiene pendientes el estudiante.

Sexto, asumir una pedagogía sistémica, cuya manera de entender la educación favorece la solución de dificultades relacionales, conductuales y de aprendizaje, desde la contribución de todos los sujetos involucrados en los actos educativos, y comprometida con aprendizajes vitales (Traveset Vilagines, 2007).

Esto implica considerar, planificar y gestionar, un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se cumpla aquella máxima que indica que el todo es más que la sumatoria de las partes. De esta manera, cada uno de los componentes referidos a los sujetos participantes en el enseñar y aprender (estudiante, grupo, docente) tendría y ejecutaría roles y funciones que tributen al desarrollo integral, y en cuanto a los componentes no personales se elevaría la coherencia entre objetivos educativos, contenidos, métodos, medios y sistema de evaluación (Castellanos Simons et al., 2001).

En resumen, los puntos propuestos configuran una aproximación inicial a la visión holística y globalizada que requiere la educación emocional postpandemia. Sus fundamentos descansan, sobre todo, en la concepción del proceso de enseñanza –aprendizaje desarrollador y sus múltiples componentes, en la pedagogía sistémica y sus aportes al



diseño curricular y en una perspectiva longitudinal del desarrollo y sus distintas etapas evolutivas, debidamente contextualizada.

## CONCLUSIONES

Con posterioridad a la pandemia, dentro de las pérdidas multidimensionales que, en términos de desarrollo, han experimentado las nuevas generaciones, resaltan considerables afectaciones del área afectivo –emocional, sus implicaciones sociales y relacionales e, incluso, su asociación con el rendimiento académico. Ante esto y las complejidades contextuales, la educación emocional que ya se presentaba como necesaria desde inicios de siglo, ahora se justifica como una alternativa impostergable, que debe ser proyectarse con urgencia.

La educación emocional se presenta como una opción pertinente de cara al desarrollo integral de las nuevas generaciones, resignificando la escuela como un espacio de aprendizajes múltiples, en el que aprender sobre uno mismo y sobre la convivencia con los demás, también resulta relevante. Para su implementación en la práctica educativa deben vencerse varios desafíos asociados al modelo educativo históricamente dominante, así como los inherentes a las limitaciones teóricas y metodológicas de las experiencias previas de educación emocional.

La visión holística y globalizada de la educación emocional postpandemia debe asumir como fundamentos esenciales la concepción del proceso de enseñanza –aprendizaje desarrollador, la pedagogía sistémica y una perspectiva longitudinal del desarrollo, debidamente contextualizada. Madurar esta aproximación inicial puede ser el camino hacia la fundamentación y diseño de un modelo teórico de educación emocional postpandemia para el contexto ecuatoriano.

## REFERENCIAS

- Alcoser Grijalba, R., Moreno Ronquillo, B., y León García, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en Inicial 2. *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), 102-115. <https://n9.cl/giazq>
- Aranque Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo*, 2 (3), 150-161. <https://n9.cl/2yn7h>
- Arroba López, G. A., Ballesteros Casco, T. Y., Hernández Noroña, M. A., y Orquera Falconí, L. V. (2022). La educación emocional como parte del currículo educativo ecuatoriano. *RECIMUNDO*, 6 (suppl 1), 298-307. <https://n9.cl/b918i>



- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(3), 95-114. <https://n9.cl/pwe1>
- Borja Rivera, K.M. y Vega Intriago, J.O. (2022). Enseñanza de estrategias emocionales dirigidas a los niños que retornan a las clases presenciales. *Dominio de las Ciencias*, 8 (3), 26-49. <https://n9.cl/q4px5>
- Bravo Vélez, L.E., Amayuela Mora, G. y Colunga Santos, S. (2017). Tendencias históricas del proceso de educación emocional en los estudiantes del bachillerato en Ecuador. *Mérida. Revista de Educación*, 15(3), 305-315. <https://n9.cl/4vdnh>
- Castellanos Simons, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne, M.J. y Silverio Gómez, M. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. <https://n9.cl/khdoq>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://n9.cl/b613e>
- Cifuentes Faura, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://n9.cl/q972>
- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X. y Salgado Farias, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos*, 47 (1), pp. 219-233. <https://n9.cl/z7uew>
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la Covid-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7 (3), 27-34. <https://n9.cl/fca99>
- Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://n9.cl/gf896>
- Gómez Figueredo, D.P., y Castrillón Fonseca, M. (2021). *Efectos del confinamiento y la educación mediada por las TIC en el desarrollo emocional de la primera infancia (niños Grado Primero) en tiempos de pandemia de la I.E.D Villa Amalia Bogotá*. [Proyecto de grado, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio Institucional Digital. <https://n9.cl/npgos>
- Granda Granda, T. y Granda Carrión, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-23. <https://n9.cl/iwm30>



- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://n9.cl/gmd4h>
- Guil, R., Serrano, N., Gil Olarte Márquez, P., y Larrán Escandón, C. (2014). Inteligencia emocional en el currículo de educación infantil: propuesta didáctica de las competencias emocionales. *INFAD*, 3(1), 617-62. <https://n9.cl/tio9m>
- Herrera Puente, J.S. y Romero Romero, K.Y. (2021). *Programas para el desarrollo de la educación emocional en adolescentes*. [Trabajo de Grado, Universidad del Azuay]. Dspace de la Universidad del Azuay. <https://n9.cl/9wz25>
- Hincapié, D., López, F.; y Rubio, M. (2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002413>
- Jácome Machado, P. E., Andrade Montesdeoca, Z. C., Pozo Vaca, S. A., Baldeón Quimbiulco, P. G. y Morales Joseph, S. J. (2023). Efectos emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia. *MENTOR. Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 2(4). <https://n9.cl/u78q1>
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://n9.cl/i79s>
- Ministerio de Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Resultados de las encuestas de monitoreo del impacto de la pandemia de COVID-19 en la comunidad educativa ecuatoriana*. <https://n9.cl/yfqyy>
- Mujica, A. M., Carter, B. y Casanova, O. (2021). Efectos del confinamiento en las emociones de los niños inmigrantes: análisis desde la inteligencia emocional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 17(2), 331-356. <https://n9.cl/vnv05y>
- Murat, M. y Bonacini, L. (2020). *Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities*. GLO Discussion Paper, No. 679, Global Labor Organization (GLO), Essen <https://n9.cl/vspu9g>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2021). *Retorno escolar presencial postpandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones*. <https://n9.cl/gi15l>
- Ruiz Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 183-194. <https://n9.cl/qj2q1>
- Pacheco Lavado, S. M. y Huairé Inacio, E. J. (2022). Niños, escuela y el rol educativo de los padres en tiempo de pandemia. *Diálogos abiertos* 1(1), 44-57. <https://n9.cl/lrgrs>





- Paricio del Castillo, R., y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Reynosa Navarro, E., Rivera Arellano, E. G., Rodríguez Galán, D. B. y Bravo Díaz, R. E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 16(77), 141-149. <https://n9.cl/ptwtf>
- Rosero Morales, E.D.R., Córdova Viteri, P.N. y Balseca Acosta, A.C. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-245. <https://n9.cl/nxqv8>
- Sánchez Cruz, L., Valarezo Encalada, C., Martínez Paredes, G., y Sánchez Artigas, R. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo Científico Médico*, 25(3). <https://n9.cl/frapo>
- Traveset Vilagines, M. (2007). *La pedagogía sistémica: fundamentos y práctica*. Red de Información Educativa Redined. <https://n9.cl/5mcax>
- Troncoso Araya, J.L. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology*, 16(1), 94-99. <https://n9.cl/x3a97>
- UNICEF/Ecuador. (2021). *Regreso a clases: 8 formas en las que los docentes pueden apoyar la salud mental de sus estudiantes*. <https://n9.cl/oe42q>
- UNICEF (2020a). *Educación en Pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. <https://n9.cl/b27z>
- UNICEF (2020b). *El reencuentro en la vuelta a clases presenciales. 5 desafíos 5 propuestas*. <https://n9.cl/sb0a>

