

*Tipo de artículo: artículo de investigación*<https://doi.org/10.47460/uct.v29iSpecial.957>

# Programa de formación de autoconciencia social para mejorar el desempeño docente en América Latina, 2023- 2025

\*Ana Isabel Alejandro Franco  
<https://orcid.org/0000-0002-9382-7917>  
p7001223957@ucwirtual.edu.pe  
Universidad César Vallejo  
Piura, Perú

Elsie Oderay Díaz Medina  
<https://orcid.org/0009-0006-3073-0727>  
tutoraelsie@gmail.com  
Universidad Estatal Guayaquil  
Guayaquil, Ecuador

Sandra Victoria Torres Tacle  
<https://orcid.org/0009-0007-1800-4455>  
torrestaclesandra@hotmail.com  
Universidad Estatal Guayaquil  
Guayaquil, Ecuador

Rosa Margarita Reyes Bonilla  
<https://orcid.org/0009-0006-7459-726>  
margarita481974@gmail.com  
Universidad Estatal Guayaquil  
Guayaquil, Ecuador

Querry Maria Ante Corozo  
<https://orcid.org/0009-0004-9662-3225>  
querryantecorozo21@hotmail.com  
Universidad Estatal Guayaquil  
Guayaquil, Ecuador

\*Autor de correspondencia: [p7001223957@ucwirtual.edu.pe](mailto:p7001223957@ucwirtual.edu.pe)

Recibido (23/12/2024), Aceptado (21/02/2025)

**Resumen:** En este trabajo se evaluó el impacto de un programa de formación en autoconciencia social sobre el desempeño docente en una muestra de profesionales de la educación. Se empleó un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest, utilizando un grupo experimental y un grupo de control, a quienes se aplicaron instrumentos validados que midieron dimensiones emocionales, relacionales, éticas y reflexivas del ejercicio docente. Los resultados mostraron mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas en el grupo experimental, con diferencias estadísticas relevantes frente al grupo de control y tamaños del efecto altos. Estos hallazgos confirman que el desarrollo de la autoconciencia social fortalece el desempeño docente desde una perspectiva integral, favoreciendo no solo el crecimiento personal, sino también la calidad de las interacciones pedagógicas, el compromiso institucional y el clima escolar. Se concluye que incorporar competencias socioemocionales en la formación docente es clave para avanzar hacia una educación más ética, humana y transformadora.

**Palabras clave:** autoconciencia social, desempeño docente, competencias socioemocionales, formación docente, educación transformadora

Social Self-Awareness training program to improve teacher performance in Latin America, 2023- 2025

**Abstract.-** In this study, the impact of a training program in social self-awareness on teacher performance in a sample of education professionals was evaluated. A quasi-experimental design was used with pre-test and post-test, using an experimental group and a control group, to whom validated instruments were applied that measured emotional, relational, ethical and reflective dimensions of the teaching practice. The results showed significant improvements in all dimensions evaluated in the experimental group, with statistically relevant differences compared to the control group and high effect sizes. These findings confirm that the development of social self-awareness strengthens teacher performance from a comprehensive perspective, favoring not only personal growth, but also the quality of pedagogical interactions, institutional commitment, and school climate. It is concluded that incorporating socio-emotional competencies in teacher training is key to moving towards a more ethical, humane and transformative education.

**Keywords:** social self-awareness, teacher performance, socio-emotional competencies, teacher training, transformative education.



## I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los sistemas educativos enfrentan desafíos crecientes que exigen una transformación profunda en la manera de concebir la labor docente. A nivel internacional, la calidad de la educación ha sido objeto de análisis no solo en términos de logros académicos, sino también desde una perspectiva integral que considera las competencias socioemocionales de los educadores como elementos clave para el éxito formativo de los estudiantes. Organismos multilaterales como la UNESCO [1], la OCDE [2] y el Banco Mundial [3] han destacado la importancia de fortalecer el desempeño docente mediante el desarrollo de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, el pensamiento crítico, la empatía y la autorreflexión. En este marco, la autoconciencia social se presenta como una dimensión fundamental dentro de las competencias socioemocionales, ya que permite al docente comprender las dinámicas sociales del aula, reconocer las necesidades emocionales y culturales de los estudiantes, y promover climas escolares más inclusivos, respetuosos y participativos.

Diversos estudios en contextos europeos [4] y asiáticos [5] han mostrado que los docentes que poseen altos niveles de autoconciencia social tienden a generar prácticas pedagógicas más equitativas, establecer vínculos más sólidos con sus estudiantes y mantener mejores niveles de bienestar laboral. Además, se ha demostrado que la capacidad de identificar los propios prejuicios, responder con sensibilidad ante la diversidad sociocultural, y autorregular las emociones frente a situaciones complejas, contribuye significativamente a la mejora del desempeño profesional. Estas competencias no solo influyen en los resultados de aprendizaje, sino también en la formación ética y ciudadana del estudiantado.

En América Latina, si bien se han dado avances normativos y políticas públicas orientadas a la profesionalización docente, aún persisten desafíos estructurales que limitan el desarrollo pleno de estas capacidades. Los contextos de desigualdad social, la fragmentación institucional y la escasa atención al componente emocional del ejercicio docente han generado brechas importantes entre los marcos normativos y la práctica cotidiana. En este escenario, resulta imprescindible analizar cómo la autoconciencia social incide en el desempeño de los docentes latinoamericanos, considerando sus contextos específicos, trayectorias profesionales y experiencias personales. El presente artículo se propone aportar a esta discusión desde un enfoque reflexivo, reconociendo la complejidad del rol docente y la necesidad de integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en la evaluación y fortalecimiento de su desempeño.

En este trabajo se evalúa el desempeño docente desde una perspectiva social y emocional, considerando la autoconciencia social como una competencia clave que incide en la calidad de las interacciones pedagógicas, el clima escolar y la formación integral del estudiantado. Para ello se ha organizado este trabajo en cuatro secciones principales: en la primera se ha descrito la generalidad, en la segunda se incorporan los aspectos teóricos, en la tercera sección se describen los aspectos metodológicos que conducen a la cuarta sección de resultados, finalmente se presentan las conclusiones y referencias.

## II. DESARROLLO

El concepto de desempeño docente ha evolucionado en las últimas décadas desde enfoques centrados únicamente en la transmisión de conocimientos hacia modelos integrales que reconocen la influencia de factores pedagógicos, institucionales y socioemocionales. En los marcos actuales de calidad educativa, se reconoce que el desempeño del profesorado no se limita a su competencia técnica, sino que incluye también habilidades interpersonales, reflexivas y actitudinales que impactan de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje [1].

La OCDE ha señalado que el fortalecimiento de competencias socioemocionales en los docentes es esencial para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea, en particular en contextos de diversidad cultural, desigualdad y alta exigencia emocional [2]. Entre dichas competencias, la autoconciencia social ocupa un lugar central, al entenderse como la capacidad del docente para reconocer y comprender las dinámicas sociales en el aula, empatizar con sus estudiantes, identificar las necesidades emocionales del grupo y actuar con sensibilidad frente a las diferencias [1], [3].

En el ámbito latinoamericano, la UNESCO ha promovido el desarrollo de habilidades socioemocionales en los programas de formación docente como parte de un enfoque integral para mejorar la calidad educativa [1]. Se destaca que los docentes que poseen mayor autoconciencia social generan climas de aula más positivos, practican una pedagogía más inclusiva y logran mejores niveles de conexión con sus estudiantes, lo cual favorece la equidad y la permanencia escolar [8]. Estudios empíricos en países como México, Brasil, Chile y Perú han documentado que el componente emocional del desempeño docente ha sido históricamente desatendido en los programas de formación inicial y continua, lo que ha limitado la capacidad de los educadores para gestionar adecuadamente las emociones propias y ajenas en entornos escolares complejos [9], [8]. Esta carencia no solo afecta el bienestar del profesorado, sino también la calidad de la experiencia educativa de los estudiantes, quienes perciben y responden a las disposiciones emocionales de sus docentes.

Desde la psicología social, autores como Goleman han propuesto que la autoconciencia emocional y social son competencias que pueden desarrollarse mediante procesos formativos intencionados, basados en la reflexión crítica, la autorregulación y el aprendizaje experiencial. En esta línea, se considera que la autoconciencia social contribuye al fortalecimiento del desempeño profesional, al permitir que los docentes actúen con mayor coherencia entre sus valores personales y sus prácticas educativas [9]. En consecuencia, el vínculo entre desempeño docente y autoconciencia social representa una línea de investigación clave para el rediseño de políticas de formación docente, la mejora del clima escolar y la promoción de entornos educativos más humanos, sostenibles y emocionalmente seguros.

Un desempeño docente apropiado trasciende la mera transmisión de conocimientos, y se caracteriza por una serie de competencias que abarcan dimensiones pedagógicas, actitudinales y emocionales. Diversos marcos internacionales han identificado como elementos fundamentales del buen desempeño: el dominio disciplinar, la planificación didáctica efectiva, la gestión de aula con enfoque inclusivo, la capacidad para resolver conflictos, el compromiso ético con el aprendizaje de los estudiantes y la disposición a la mejora continua [1], [2]. A estas dimensiones se suma una competencia clave que atraviesa y potencia cada una de ellas: la capacidad socioemocional del docente. En particular, la autoconciencia social se relaciona con la habilidad de identificar las emociones de los demás, comprender las dinámicas sociales del grupo, reconocer los efectos del entorno cultural y responder con sensibilidad ante la diversidad. Desde esta perspectiva, docentes que poseen una elevada autoconciencia social logran generar vínculos más significativos con sus estudiantes, fomentar un ambiente de respeto y confianza, y actuar con mayor capacidad de autorregulación emocional, incluso en contextos adversos [3].

La OCDE ha señalado que el desarrollo profesional docente debe incluir espacios formativos destinados al fortalecimiento emocional, reconociendo que las habilidades interpersonales y la empatía impactan de forma directa en el aprendizaje y la permanencia escolar [2]. En consonancia, investigaciones en América Latina han evidenciado que la falta de preparación en el ámbito socioemocional representa una de las principales barreras para alcanzar una práctica docente efectiva y humanizada, especialmente en zonas de alta vulnerabilidad social [4]. Por tanto, la autoconciencia social no solo es una cualidad personal deseable, sino un componente estructural del desempeño profesional (figura 1), ya que permite al docente actuar con mayor coherencia ética, sensibilidad cultural y compromiso pedagógico. Su inclusión en las políticas de evaluación y formación docente es fundamental para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, empáticos y centrados en el desarrollo humano.



**Fig. 1.** Elementos que componen un apropiado desempeño docente [8], [9].

### III. METODOLOGÍA

En este trabajo se realizaron dos grupos de estudio, por un lado, el grupo experimental con 42 participantes y por el otro, con las mismas características, el grupo de control. Para el grupo experimental se aplicó el programa de autoconciencia social desarrollado por Alejandro et al [10] y mostrado en la tabla 1, y para el grupo de control se realizaron actividades tradicionales, descritas en la tabla 2.

**Tabla 1.** Programa de autoconciencia social aplicado al grupo experimental.

Módulo	Objetivos	Número de Horas	Metodología
Introducción a la Autoconciencia Social	Comprender los conceptos básicos de la autoconciencia social y su importancia en el ámbito educativo.	6	Lecturas introductorias, discusiones grupales.
Empatía y Gestión de Emociones	Desarrollar la empatía y aprender técnicas para gestionar las emociones propias y de los estudiantes.	8	Ejercicios prácticos, role-playing, discusiones grupales.
Técnicas Pedagógicas Avanzadas	Aprender y aplicar técnicas pedagógicas avanzadas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	10	Talleres prácticos, demostraciones, lecturas.
Comunicación Efectiva en el Aula	Mejorar la comunicación con los estudiantes y colegas, fomentando un ambiente positivo en el aula.	8	Simulaciones, ejercicios de comunicación, role-playing.
Desarrollo de Habilidades Interpersonales	Desarrollar habilidades interpersonales que faciliten la colaboración y el trabajo en equipo.	6	Actividades grupales, talleres de habilidades sociales.
Autoevaluación y Reflexión Personal	Reflexionar sobre la propia práctica docente y realizar autoevaluaciones para identificar áreas de mejora.	6	Diarios reflexivos, autoevaluaciones, discusiones.
Prácticas y Estudios de Caso	Aplicar los conocimientos adquiridos a través de prácticas y análisis de estudios de caso reales.	10	Prácticas en el aula, análisis de casos, retroalimentación.
Evaluación y Retroalimentación	Realizar evaluaciones continuas y recibir retroalimentación para mejorar el desempeño docente.	6	Cuestionarios, retroalimentación de pares, autoevaluaciones.

Fuente: Alejandro et al [10].

La tabla 2 refleja el programa tradicional aplicado al grupo de control, se observa que se han incorporado temáticas equivalentes para mantener la integridad del estudio.

**Tabla 2.** Programa aplicado al grupo de control.

Módulo	Objetivo	Número de horas	Metodología tradicional
Normas institucionales y reglamentos	Comprender las normas que regulan la conducta docente en la institución	6 horas	Clase expositiva, lectura guiada, análisis de documentos
Funciones del docente en el sistema educativo	Identificar las funciones asignadas al rol docente en contextos formales	8 horas	Lectura comentada, resumen individual, discusión dirigida
Estructura jerárquica institucional	Reconocer la organización jerárquica de la institución educativa	10 horas	Exposición con apoyo visual, preguntas orales
Clima escolar y disciplina normativa	Analizar las normas que regulan el orden y la disciplina en el aula	8 horas	Clase teórica, debate sobre reglamentos internos
Manejo institucional de conflictos escolares	Conocer los protocolos normativos para la resolución de conflictos	6 horas	Estudio de casos, resolución guiada de conflictos
Evaluación del desempeño normativo del docente	Reflexionar sobre los criterios institucionales de evaluación docente	6 horas	Cuestionario escrito, análisis de rúbricas institucionales
Imagen institucional del docente	Comprender la percepción del rol docente desde la comunidad educativa	10 horas	Lectura institucional, análisis crítico de documentos
Cierre y evaluación del programa	Evaluar los conocimientos adquiridos sobre normativa y funciones	6 horas	Prueba escrita, devolución oral del facilitador

Fuente: Alejandro et al [10].

La hipótesis analizada fue: El programa de formación de autoconciencia social aumenta significativamente el nivel de desempeño docente. De esta manera, el instrumento utilizado para evaluar la autoconciencia social de los docentes se estructuró en siete dimensiones fundamentales, cada una compuesta por indicadores específicos que permitieron una evaluación integral del constructo. La autoconciencia interna abarcó indicadores como la satisfacción laboral y de relación, el control personal y social, así como la percepción general de felicidad, lo cual permitió valorar el grado en que los docentes reconocen sus emociones internas y su impacto en el bienestar profesional y personal. Por su parte, la autoconciencia externa se enfocó en la empatía, el sentido de humanidad compartida y la apertura a la retroalimentación (feedback), aspectos que reflejan la capacidad de establecer vínculos positivos con los demás y de recibir información sobre el propio actuar.

La dimensión de autocompasión incorporó elementos como la amabilidad hacia uno mismo, la percepción emocional interna y la atención plena, permitiendo explorar la capacidad del docente para cuidar de su bienestar emocional desde una mirada reflexiva y compasiva. En cuanto a la dimensión reflexiva, se evaluaron tres niveles: la reflexión crítica basada en valores y principios, la reflexión pedagógica sobre la práctica docente y, en contraste, la reflexión superficial, entendida como un ejercicio sin profundidad ni intención transformadora.

La dimensión relacional se enfocó en la calidad de las relaciones del docente con distintos actores educativos, incluyendo la relación con directivos, colegas, estudiantes y comunidad. Estas interacciones revelan el grado de integración del docente en el entorno institucional y social. La dimensión colegiada abordó la participación del docente desde tres niveles: personal, institucional y social, todos ellos vinculados al ejercicio colaborativo dentro del espacio colegiado. Finalmente, la dimensión ética comprendió el conocimiento y respeto de los derechos y deberes, así como el compromiso social y el compromiso institucional, permitiendo una valoración de la responsabilidad ética del docente en su entorno profesional y comunitario.

## IV. RESULTADOS

Se evaluaron ambos grupos de trabajo siguiendo cada una de las dimensiones señaladas, encontrando lo siguiente:

### A. Análisis de resultados del grupo experimental

Los resultados obtenidos en el grupo experimental, posterior a la aplicación del programa de autoconciencia social, evidencian una mejora significativa en las dimensiones evaluadas. En primer lugar, se observa un incremento generalizado de los valores en todos los ítems, lo que sugiere un impacto positivo del programa en el desarrollo socioemocional de los participantes. Las dimensiones de autoconciencia interna y externa muestran altos niveles de respuesta afirmativa, especialmente en indicadores como empatía, felicidad y humanidad compartida, lo que indica que los docentes han desarrollado una mayor capacidad para reconocer sus emociones y conectar con las de los demás.

Asimismo, la dimensión reflexiva presenta un fortalecimiento en los indicadores de reflexión crítica con valores y reflexión pedagógica, lo que implica un avance hacia una práctica docente más consciente, ética y coherente con los principios educativos. De manera paralela, la dimensión autocompasiva refleja una mejora en ítems como amabilidad y atención plena, sugiriendo que los participantes han adoptado actitudes más compasivas hacia sí mismos, aspecto clave para el bienestar profesional. Las dimensiones relacional y colegiada también presentan mejoras evidentes, lo cual se traduce en un mejoramiento de la convivencia institucional y en el fortalecimiento del trabajo colaborativo dentro del entorno escolar. Finalmente, los indicadores vinculados a la dimensión ética, como derechos y deberes, compromiso social y compromiso institucional, revelan una toma de conciencia más profunda sobre el rol del docente en su contexto social e institucional.

Estos resultados permiten afirmar que el programa de intervención orientado al desarrollo de la autoconciencia social tuvo un efecto favorable sobre la mayoría de las dimensiones evaluadas, favoreciendo no solo el crecimiento personal de los docentes, sino también su desempeño profesional en un sentido amplio e integral.

### B. Análisis de resultados del grupo de control

En contraste con el grupo experimental, los resultados del grupo de control, que fue expuesto únicamente a un programa de formación tradicional centrado en aspectos normativos, organizacionales y funcionales de la práctica docente, muestran una tendencia general a la estabilidad o leve variación en las dimensiones evaluadas. Las puntuaciones obtenidas en los indicadores vinculados a la autoconciencia interna y externa tienden a ser moderadas o bajas, lo cual sugiere una limitada reflexión sobre las emociones personales y las relaciones interpersonales. Aspectos como empatía, felicidad y control emocional no presentan mejoras significativas, lo que podría atribuirse a la ausencia de espacios estructurados para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Asimismo, las dimensiones de autocompasión y reflexión no evidencian un progreso sustancial. Indicadores como amabilidad consigo mismo, atención plena o reflexión crítica con valores se mantienen en niveles bajos o intermedios, lo que refleja una falta de interiorización de procesos emocionales y pedagógicos más profundos. En este grupo, la reflexión pedagógica tiende a orientarse hacia lo técnico y normativo, sin alcanzar niveles de autorreflexión transformadora.

En cuanto a la dimensión relacional, se observa que las relaciones con directivos, colegas y estudiantes se mantienen en un plano funcional, pero sin fortalecimiento significativo en la calidad del vínculo. De igual manera, las dimensiones colegiada y ética no muestran variaciones destacadas, lo cual indica que, si bien los docentes reconocen sus deberes institucionales, no necesariamente han desarrollado un mayor compromiso social ni una conciencia institucional crítica.

Los resultados del grupo de control reflejan las limitaciones de los métodos tradicionales para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y ético-reflexivas. Si bien pueden reforzar el conocimiento normativo y estructural del rol docente, no generan un impacto profundo en el plano emocional, relacional ni transformador de la práctica profesional. Esto reafirma la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos más integrales y humanizantes en los procesos de formación docente.

### C. Relación de las dimensiones estudiadas

La figura 2 muestra que el grupo experimental obtuvo puntuaciones más altas en todas las dimensiones evaluadas, con diferencias notables en autoconciencia externa, ética, y relacional, lo que sugiere que el programa no solo fortaleció el reconocimiento emocional y la empatía, sino también el compromiso institucional y la calidad de las relaciones interpersonales. Este resultado refuerza la efectividad del enfoque socioemocional frente a metodologías tradicionales, demostrando que la autoconciencia social es una herramienta poderosa para mejorar el desempeño docente en contextos educativos complejos.

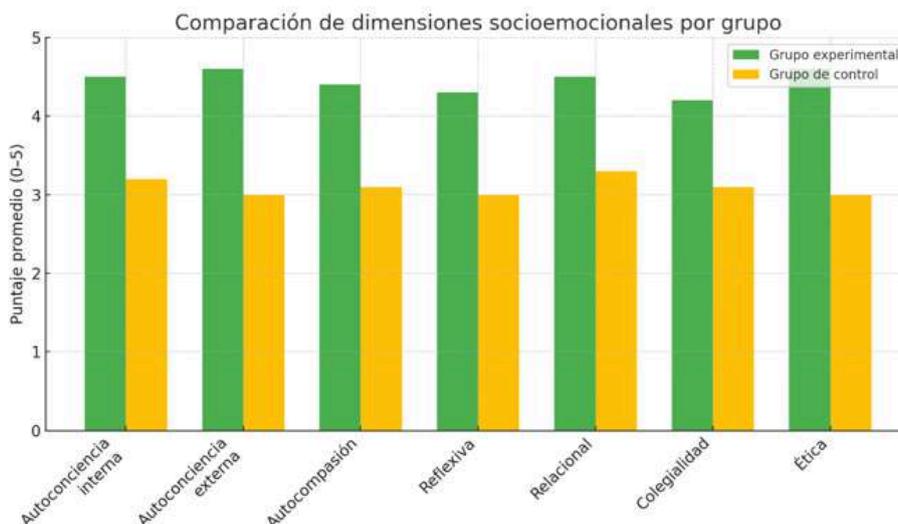


fig. 2. Comparación de dimensiones en ambos grupos.

### D. Análisis estadístico

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de autoconciencia social al grupo experimental evidencian diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas en comparación con el grupo de control. Las pruebas aplicadas, tanto t de Student como U de Mann-Whitney, mostraron niveles de significancia de  $p < 0,001$ , lo que confirma la existencia de efectos atribuibles a la intervención.

En particular, se observaron mejoras notables en dimensiones como la reflexiva y la autoconciencia externa, con tamaños del efecto superiores a  $d = 1,5$ , lo cual indica un impacto alto y sostenido. Asimismo, las dimensiones autocompasiva, relacional y autoconciencia interna también mostraron diferencias significativas con tamaños del efecto grandes ( $d > 1,2$ ), consolidando la efectividad del programa en el desarrollo socioemocional de los docentes participantes.

Estos resultados no solo confirman la efectividad de la intervención, sino que también destacan el papel determinante de la autoconciencia social como una competencia formativa que potencia el desempeño docente desde una perspectiva integral.

**Tabla 3.** Resultados de las pruebas estadísticas.

Dimensión	Media Experimental	Media Control	Prueba	p-valor	Tamaño del efecto (d)
Autoconciencia interna	3,69	3,1	t de Student	< 0,001	1,32
Autoconciencia externa	3,85	3,14	U de Mann-Whitney	< 0,001	1,61
Autocompasión	3,77	3,17	t de Student	< 0,001	1,29
Reflexiva	3,9	3,09	t de Student	< 0,001	1,58
Relacional	3,62	3,08	t de Student	< 0,001	1,18
Colegialidad	3,89	3,04	t de Student	< 0,001	1,76
Ética	3,78	3,14	t de Student	< 0,001	1,32

#### E. Análisis de correlación

Se realizó un análisis de correlación para explorar si existe una relación lineal entre los puntajes obtenidos por los participantes del grupo experimental y el grupo de control en el postest. Para ello, se aplicaron dos pruebas:

- Correlación de Pearson:  $r = 0,2001$ ,  $p = 0,0036$
- Correlación de Spearman:  $\rho = 0,1227$ ,  $p = 0,0761$

El coeficiente de Pearson indica una correlación débil y positiva entre los resultados de ambos grupos, con un nivel de significancia estadísticamente relevante ( $p < 0,01$ ), lo que sugiere que, aunque ambos grupos muestran cierta tendencia paralela en sus puntajes, dicha relación es débil. La prueba de Spearman, más robusta frente a datos no normales, no mostró una correlación estadísticamente significativa ( $p > 0,05$ ), reforzando la idea de que no existe una relación consistente entre ambos grupos. Esto respalda la hipótesis de que la intervención aplicada al grupo experimental generó patrones de desempeño diferenciados, no correlacionados directamente con los del grupo de control, lo cual refuerza la independencia y efectividad del programa aplicado.

Los hallazgos del presente estudio permiten confirmar la hipótesis planteada, ya que el programa de formación en autoconciencia social tuvo un impacto significativo en el nivel de desempeño docente. Las pruebas estadísticas aplicadas demostraron diferencias relevantes entre los grupos, así como mejoras dentro del grupo experimental posterior a la intervención. Estos resultados indican que el desarrollo de competencias socioemocionales, particularmente la autoconciencia social, contribuye al fortalecimiento del ejercicio profesional docente desde una perspectiva integral.

En términos metodológicos, es importante reconocer ciertas limitaciones que inciden en la generalización de los resultados. La muestra compuesta por 40 estudiantes, aunque útil para un análisis exploratorio, podría no representar de manera amplia la diversidad del contexto educativo. En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones incluyan muestras más amplias y heterogéneas, así como enfoques metodológicos mixtos que integren observaciones directas y técnicas cualitativas. Esto permitiría una triangulación de datos más robusta y una comprensión más profunda del impacto de las TIC en distintos entornos escolares. La pertinencia del presente estudio se ve acentuada en el contexto post-pandemia, en el cual la aceleración del uso de tecnologías educativas ha hecho que investigaciones como esta sean especialmente relevantes [8].

Finalmente, este trabajo contribuye a la literatura sobre TIC en educación al visibilizar la variabilidad en su adopción entre estudiantes. Comparado con estudios previos como el de Lorduy y Naranjo [9], centrado en la enseñanza de las ciencias, se evidencia que persisten desafíos importantes para lograr una integración efectiva y generalizada de estas tecnologías. En línea con Arancibia et al. [10], los resultados destacan la urgencia de una formación docente continua y especializada, especialmente en contextos donde predomina el uso limitado de herramientas digitales. Asimismo, se reafirman las conclusiones de Pastora Alejo y Fuentes Aparicio [11], quienes proponen una planificación pedagógica que considere las diferencias en acceso y habilidades digitales de los estudiantes, orientando así estrategias más inclusivas y eficaces para el fortalecimiento del aprendizaje en entornos virtuales.

Este estudio tiene implicaciones para la práctica educativa, sugiriendo la necesidad de políticas institucionales que promuevan la equidad en el acceso a la tecnología y el desarrollo de habilidades digitales. Como señalado por Pérez et al. [12], el desarrollo de resiliencia universitaria a través del pensamiento sistémico puede ser crucial para enfrentar los desafíos asociados con la integración de las TIC en la educación. La investigación sobre el Modelo de Cyberlearning y el aprendizaje activo en estudiantes de bachillerato técnico ha revelado una integración desigual de las TIC en el proceso educativo. Aunque algunos estudiantes se benefician significativamente de las tecnologías educativas, una proporción considerable necesita más apoyo. Estos hallazgos subrayan la importancia de mejorar la infraestructura tecnológica, proporcionar capacitación continua a los docentes y desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas. La investigación contribuye al cuerpo de literatura existente y ofrece recomendaciones prácticas para avanzar en la integración de las TIC en la educación, destacando su relevancia en el contexto científico y social actual.

La importancia del apoyo y la capacitación docente en la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no puede ser subestimada. Los resultados de la investigación muestran que mientras algunos docentes están motivados y capacitados para usar las TIC de manera efectiva, un número significativo todavía enfrenta desafíos en este aspecto. Esto se alinea con los hallazgos de Arancibia, Cabero y Marín [9], quienes encontraron que las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el uso de TIC influyen significativamente en su implementación. La capacitación continua y el desarrollo profesional son esenciales para cambiar estas creencias y mejorar la adopción de tecnologías en el aula.

## CONCLUSIONES

La incorporación de la autoconciencia social en la formación docente no solo mejora el desempeño individual, sino que también transforma el ecosistema institucional, al promover prácticas más reflexivas, sensibles y colaborativas que fortalecen la convivencia, la cultura ética y el sentido de comunidad en los espacios educativos.

El desarrollo de competencias socioemocionales en el profesorado debe dejar de considerarse un complemento y asumirse como parte estructural del perfil profesional docente, especialmente en contextos marcados por la diversidad cultural, la tensión emocional y la necesidad de una enseñanza más humanizada.

El bajo impacto observado en el grupo de control evidencia las limitaciones de los métodos tradicionales para abordar dimensiones profundas del ejercicio docente, lo cual refuerza la urgencia de replantear los programas de formación continua desde enfoques integradores que reconozcan la dimensión emocional del ser educador.

La efectividad del programa de autoconciencia social muestra que la transformación educativa comienza por el autoconocimiento, pues solo quienes desarrollan una comprensión honesta de sus emociones, valores y límites pueden construir relaciones pedagógicas genuinas y sostenibles con sus estudiantes y comunidades. Este estudio reafirma que la calidad de la educación no depende únicamente de la infraestructura, los contenidos o la normativa, sino también, y sobre todo, del fortalecimiento del capital humano docente en todas sus dimensiones: emocional, ética, reflexiva y relacional, abriendo camino a nuevas políticas educativas que valoren la formación del ser, tanto como la del saber y el hacer.

## REFERENCIAS

- [1] UNESCO, "Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)," UNESCO, 2024. [Online]. Available: <https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo>.
- [2] OCDE, Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor, OECD Publishing, 2019. [Online]. Available: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019\\_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf).
- [3] Banco Mundial, "Teach: Una herramienta para medir la calidad de los maestros," Banco Mundial, 2019. [Online]. Available: <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2019/04/05/una-herramienta-para-medir-la-calidad-de-los-maestros>.
- [4] D. Tapia, "Programa de formación de autoconciencia social para mejorar el desempeño docente," Revista de Investigación y Desarrollo, vol. 15, no. 3, pp. 45–51, 2024. [Online]. Available: <https://ve.scielo.org/scielo.php?lng=es&nrm=iso&pid=S1316-48212024000300048>.
- [5] M. Cho et al., "Factors affecting frontline Korean nurses' mental health during the COVID-19 pandemic," International Nursing Review, vol. 68, pp. 256–265, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/inr.12679>
- [6] SHB. Cassiani, EF. Munar Jimenez, A. Umpiérrez Ferreira, M. Peduzzi, C. Leija Hernández. "La situación de la enfermería en el mundo y la Región de las Américas en tiempos de la pandemia de COVID-19". Rev Panam Salud Publica. 2020, 44, e64. DOI: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.64>.
- [7] L. M. Olivos Jiménez, M. A. Olivos Jiménez, F. Cortez López, y J. A. Campos Trigos, "Perspectivas de la gestión del talento humano en el sector público de Perú", REV CIENC SOC-VENEZ, vol. 29, n.º 1, pp. 277-288, feb. 2023.
- [8] A. Hernández-Vásquez, C. Rojas-Roque, F.J. Prado-Galbarro, G. Bendezu-Quispe. "Satisfacción del usuario externo con la atención en establecimientos del Ministerio de Salud de Perú y sus factores asociados". Revista peruana de medicina experimental y salud pública, 36, 620-628, 2020.
- [9] C. Baldeón, A. Jara. "Inteligencia emocional en el liderazgo y el trabajo en equipo de enfermería para la atención y seguridad del paciente". Polo del Conocimiento, 10(3), 2059-2081, 2025.
- [10] A. I. Alejandro Franco, M. W. Lozano Rivera, J. P. Aguayo Litardo, G. K. Ochoa Moran, and R. E. Sierra Alvarado, "Social self-awareness training program to improve teacher performance", uct, vol. 28, no. 124, pp. 48-58, Aug. 2024.

**LAS AUTORAS**

Ana Isabel Alejandro Franco, es Lic. en Ciencias de la Educación, Diplomado en Diseño Curricular por Competencia, Master en Administración Educativa, Doctorada en Educación Universidad Cesar Vallejo, Docente IE. José Herboso Guayaquil-Ecuador.



Sandra Victoria Torres Tacle, profesora "Instituto Pedagógico Leonidas García", administradora educativa, magíster en Diseño Curricular "Universidad de Guayaquil", Lic. en Educación Básica, "Universidad de Babahoyo", directora IE. "Barbara Maridueña de Morán" Guayaquil, Ecuador.



Elsie Oderay Díaz Medina Lic. en Ciencias de Educación en Administración y Supervisión Educativa Universidad de Guayaquil. Actualmente Magister en Educación Básica docente en IE José Herboso en Guayaquil, Ecuador.



Rosa Margarita Reyes Bonilla. Lic. en Ciencias de la Educación, Masterado Psicología Infantil en Universidad Guayaquil, Diplomado en Terapia de Lenguaje. Cesap San Marcos, docente en la fundación ADES.



Querry María Ante Corozo es Licenciada en Ciencias de la Educación especialidad Educadora en Párvulos, Universidad de Guayaquil. Actualmente se desempeña como docente en la Unidad Educativa "Enrique Ibáñez Mora, en Guayaquil, Ecuador.