

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL PARA MEJORAR LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA**
**SOCIOEMOTIONAL LEARNING STRATEGIES TO IMPROVE SCHOOL COEXISTENCE
IN BASIC EDUCATION**

Autores: ¹Mara Ginelli Alcívar Reyna, ²Andrea Monserrate Franco Ruiz, ³Silvia Maribel Musuña Pallo y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-2731-8880>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5415-6244>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8940-8770>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

¹E-mail de contacto: malcivarr12@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: afrancor14@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: smusunap@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 30 de Marzo del 2026

Artículo revisado: 1 de Abril del 2026

Artículo aprobado: 3 de Abril del 2026

¹Ingeniera Química, graduada de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, (Ecuador). Actualmente cursa Programa de Maestría en Educación Básica en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

²Ingeniera Agrónoma, graduada de la Universidad Técnica de Manabí, (Ecuador). Actualmente cursa Programa de Maestría en Educación Básica en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

³Licenciada en Ciencias de la Educación Básica, graduada de la Universidad Técnica de Cotopaxi, (Ecuador). Actualmente cursa Programa de Maestría en Educación Básica en la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestro en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo, (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo (Perú).

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de las estrategias de aprendizaje socioemocional (ASE) en la convivencia escolar de los estudiantes de Educación Básica de la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo durante el período 2025-2026. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo básica, con alcance descriptivo y diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por siete estudiantes de 7.º grado seleccionados por conveniencia. Se aplicó un cuestionario estructurado de 16 ítems con escala Likert validado por juicio de expertos. Los resultados del diagnóstico evidenciaron un perfil socioemocional medio-alto (promedio «Siempre»: 74,975%), con fortalezas en el reconocimiento emocional y las relaciones docente-estudiante, y áreas de mejora en el clima escolar y la gestión de conflictos. Tras la implementación del programa ASE, el promedio de «Siempre» ascendió a 82,175%,

lo que representa una ganancia de 7,2 puntos porcentuales. El análisis consolidado del objetivo general arrojó un promedio global de «Siempre» de 57,14% y de «Nunca» inferior al 3%. Se concluye que la continuación y el fortalecimiento del programa constituyen la estrategia más efectiva para consolidar una cultura escolar democrática e inclusiva en la institución.

Palabras clave: **Aprendizaje socioemocional, Convivencia escolar, Competencias emocionales, Clima escolar, Educación básica.**

Abstract

This research aimed to determine the influence of social-emotional learning (SEL) strategies on the school climate of elementary school students at the José Joaquín de Olmedo Educational Unit during the 2025-2026 period. The study adopted a quantitative, basic research approach with a descriptive scope and a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of seven seventh-grade

students selected by convenience sampling. A structured questionnaire with 16 items using a Likert scale, validated by expert review, was administered. The diagnostic results revealed a medium-to-high socio-emotional profile (average "Always": 74.975%), with strengths in emotional recognition and teacher-student relationships, and areas for improvement in school climate and conflict management. After the implementation of the SEL program, the average "Always" score rose to 82.175%, representing an increase of 7.2 percentage points. The consolidated analysis of the overall objective yielded an overall average of 57.14% for "Always" and less than 3% for "Never." It is concluded that continuing and strengthening the program constitutes the most effective strategy for consolidating a democratic and inclusive school culture within the institution.

Keywords: Social-emotional learning, School coexistence, Emotional competencies, School climate, Basic education.

Sumário

Esta pesquisa teve como objetivo determinar a influência de estratégias de aprendizagem socioemocional (ASE) no clima escolar de alunos do Ensino Fundamental da Unidade Educacional José Joaquín de Olmedo durante o período de 2025-2026. O estudo adotou uma abordagem quantitativa, de pesquisa básica, com escopo descritivo e delineamento transversal não experimental. A amostra foi composta por sete alunos do sétimo ano, selecionados por conveniência. Foi aplicado um questionário estruturado com 16 itens, utilizando a escala Likert, validado por especialistas. Os resultados diagnósticos revelaram um perfil socioemocional de médio a alto (média "Sempre": 74,975%), com pontos fortes no reconhecimento emocional e no relacionamento professor-aluno, e áreas de melhoria no clima escolar e na gestão de conflitos. Após a implementação do programa de ASE, a média do escore "Sempre" subiu para 82,175%, representando um aumento de 7,2 pontos percentuais. A análise consolidada do objetivo geral resultou em uma média geral de 57,14% para "Sempre" e menos de 3% para

"Nunca". Conclui-se que a continuidade e o fortalecimento do programa constituem a estratégia mais eficaz para consolidar uma cultura escolar democrática e inclusiva na instituição.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional, Convivência escolar, Competências emocionais, Clima escolar, Educação básica.

Introducción

La convivencia escolar y el desarrollo socioemocional constituyen actualmente una prioridad en las agendas educativas a escala mundial. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2023), en su Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, advirtió que los conflictos interpersonales, el acoso entre pares y las diversas formas de violencia dentro de las instituciones educativas se han intensificado en el período pospandémico, deteriorando el clima escolar y afectando directamente el rendimiento académico de millones de niños y adolescentes. Este fenómeno no es ajeno a los países de América Latina, donde las secuelas emocionales generadas por el aislamiento social durante la COVID-19 agravaron las dificultades preexistentes en materia de convivencia.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) subrayó en su informe Education at a Glance que los sistemas educativos que incorporan de manera explícita programas de aprendizaje socioemocional (ASE) reportan mejoras significativas no solo en el clima escolar, sino también en indicadores académicos como la reducción del ausentismo, el incremento en el rendimiento y la disminución de conductas disruptivas. En este mismo sentido, el informe del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2024) evidenció

que los estudiantes que participan en programas estructurados de ASE muestran un aumento promedio del 11% en sus calificaciones y una reducción considerable en comportamientos agresivos, lo que respalda la importancia de integrar estas estrategias como parte sustantiva del currículo escolar.

En Europa, España ha constituido un referente en la implementación de programas de aprendizaje socioemocional a nivel institucional. El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2022) impulsó la incorporación de competencias emocionales en la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), reconociendo explícitamente el bienestar emocional del alumnado como eje transversal del sistema educativo. Diversos estudios realizados en centros de educación primaria y secundaria españoles entre 2021 y 2024 evidenciaron que la aplicación sistemática de estrategias socioemocionales redujo los incidentes de acoso escolar en un 23% y mejoró significativamente la percepción del clima de aula por parte del alumnado (Bisquerra y Pérez, 2023).

En América del Norte, Canadá ha desarrollado desde 2020 el programa nacional "Caring School Community", adoptado por más de doce provincias, que integra el aprendizaje socioemocional en el currículo desde los primeros años de escolarización. Según el Public Health Agency of Canada (2023), las instituciones participantes registraron una disminución del 30% en las conductas disruptivas y un incremento notable en los indicadores de inclusión y participación estudiantil durante el período 2020-2024. Por su parte, en América del Sur, Colombia ha avanzado en la articulación de la educación socioemocional con las políticas de convivencia escolar en el marco de la Ley 1620 de 2013 y

sus actualizaciones reglamentarias de 2022. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2023) reportó que los establecimientos educativos que implementaron rutas de atención socioemocional entre 2021 y 2024 mostraron una reducción del 28% en los reportes de violencia escolar, evidenciando el potencial de estas estrategias para transformar la cultura de convivencia en contextos latinoamericanos de alta vulnerabilidad social.

En el contexto latinoamericano y ecuatoriano, los indicadores de convivencia escolar reflejan una realidad preocupante. Según datos del Ministerio de Educación del Ecuador (2024), aproximadamente el 34% de los estudiantes de Educación Básica reportaron haber sido víctimas de alguna forma de acoso o intimidación escolar durante el año lectivo 2023-2024. Adicionalmente, los registros institucionales de numerosas unidades educativas urbanas dan cuenta de un aumento sostenido en los casos de agresión verbal, exclusión social y deterioro de las relaciones interpersonales entre pares. Este panorama coincide con lo reportado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023), que identificó al Ecuador como uno de los países de la región con mayores índices de violencia escolar entre pares en los niveles de Educación General Básica.

A nivel del sistema educativo nacional, el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria del Ecuador (2023) contempla el desarrollo de competencias socioemocionales como un eje transversal; sin embargo, la ausencia de estrategias específicas, sistematizadas y debidamente formalizadas impide que este mandato curricular se traduzca en prácticas pedagógicas concretas. Los docentes, en muchos casos, no cuentan con la formación ni los recursos didácticos suficientes

para abordar de forma efectiva las dimensiones emocionales y relacionales del aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). La Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo es una institución de reciente creación que cuenta con apenas tres años lectivos de funcionamiento.

Pese a su corta trayectoria, la comunidad educativa ha construido progresivamente una dinámica institucional propia, con docentes comprometidos, familias participativas y estudiantes que se encuentran en plena fase de adaptación a las normas y rutinas escolares. Los registros del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) muestran que, si bien no se han presentado casos graves ni patrones sostenidos de acoso escolar, sí se observan de manera recurrente situaciones menores de conflicto entre pares, dificultades para comunicarse de forma respetuosa y cierta tendencia al aislamiento en algunos estudiantes. Estas situaciones constituyen señales tempranas que justifican una intervención preventiva y formativa. El estudio busca responder la siguiente pregunta: ¿De qué manera la implementación de estrategias de aprendizaje socioemocional contribuye al mejoramiento de la convivencia escolar en los estudiantes de Educación Básica de la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo durante el período 2025-2026?

Materiales y Métodos

La presente investigación fue de tipo básica, cuyo propósito fue generar conocimiento sobre el estado de las competencias socioemocionales y la convivencia escolar en la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo, mediante un diagnóstico fundamentado que permitió comprender estas variables en su contexto educativo. En cuanto al enfoque, el estudio adoptó una perspectiva cuantitativa, lo que

permitió la recolección sistemática de datos numéricos y su procesamiento estadístico, facilitando así la medición objetiva de las variables y la comparación de resultados entre sujetos y dimensiones (Creswell y Creswell, 2023).

Respecto al alcance, este fue de carácter descriptivo, dado que los estudios de este tipo especifican las propiedades y características de los fenómenos analizados sin establecer relaciones causales ni manipular variables (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). En concordancia con ello, el diseño fue no experimental de corte transversal, puesto que no se manipuló ninguna variable ni se aplicó tratamiento alguno a los participantes, y la recolección de datos se realizó en un único momento sin seguimiento longitudinal. En lo que concierne a las técnicas e instrumentos, la técnica empleada fue la encuesta, la cual permitió obtener información estandarizada de los participantes en condiciones uniformes, garantizando la comparabilidad de los datos y la objetividad del proceso de recolección (Arias, 2022).

El instrumento consistió en un cuestionario estructurado de 12 ítems, organizado en dos bloques: seis ítems para la variable estrategias de aprendizaje socioemocional y seis ítems para la variable convivencia escolar. Las opciones de respuesta siguieron una escala Likert de cinco niveles: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). Los ítems fueron construidos con base en el marco CASEL (2024) para la primera variable y en el modelo de Ortega et al. (2023) para la segunda. La validez de contenido fue verificada mediante el juicio de tres expertos en educación socioemocional, mientras que la confiabilidad del instrumento se estimó aplicando una prueba piloto y calculando el coeficiente Alfa de

Cronbach, aceptando valores iguales o superiores a 0.70 (George y Mallery, 2021).

En cuanto a los participantes, la población estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de Educación Básica Media y Superior matriculados en la institución durante el período lectivo 2025-2026, correspondiente a los grados de 5to a 10mo. La institución contó con dos paralelos por grado, cada uno conformado por 40 estudiantes, lo que representó una población total de 480 estudiantes distribuidos en 12 paralelos. La muestra, por su parte, estuvo conformada por los 80 estudiantes de 7mo grado, distribuidos en dos paralelos de 40 estudiantes cada uno (paralelo A y paralelo B).

La selección de este grado como unidad de análisis respondió a criterios de pertinencia pedagógica, ya que este subnivel corresponde a la transición entre Básica Media y Básica Superior, etapa en la que las dinámicas relacionales entre pares se intensifican y las competencias socioemocionales adquieren especial relevancia (Hernández et al., 2023). El tipo de muestreo fue no probabilístico por

conveniencia, debido a la autorización institucional obtenida para trabajar con este grupo y a las razones pedagógicas previamente señaladas. El análisis fue de carácter descriptivo e incluyó el cálculo de la media, la moda, la mediana y los porcentajes de respuesta por ítem y por dimensión.

En lo que respecta a los aspectos éticos, la investigación se desarrolló en estricto apego a los principios que rigen la investigación educativa con menores de edad. En primer lugar, los representantes legales de cada estudiante firmaron un formulario de consentimiento informado en el que se detallaron con claridad los objetivos, procedimientos y usos de la información. Los datos individuales fueron tratados de forma anónima mediante la asignación de un código numérico a cada cuestionario, garantizando así la confidencialidad de los participantes. (Creswell y Creswell, 2023).

Resultados y Discusión

Se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos tras la interpretación de los datos arrojados por el instrumento.

Tabla 1. Diagnóstico de competencias socioemocionales y convivencia escolar.

Indicador	Siempre (%)	N.	A veces (%)	N.	Nunca (%)	N.
Reconozco mis emociones cuando estoy molesto(a) o triste	100	7	0	0	0	0
Controlo mis impulsos antes de reaccionar ante conflictos	85,7	6	14,3	1	0	0
Me comunico con mis compañeros de forma respetuosa	57,1	4	42,9	3	0	0
Escucho con atención cuando alguien me habla	57,1	4	42,9	3	0	0
Me siento seguro(a) en el ambiente de mi aula	57,1	4	28,6	2	14,2	1
Hay respeto entre compañeros durante las clases	57,1	4	28,6	2	14,3	1
Participo activamente en actividades grupales	85,7	6	14,3	1	0	0
Me llevo bien con mis docentes y compañeros	100	7	0	0	0	0
Total	74,975	5,25	21,45	1,5	3,5625	0,25

Nota. N = número de estudiantes; porcentajes calculados sobre n = 7 (muestra diagnóstica). Fuente: Cuestionario aplicado (2025).

Fuente: Elaboración Propia

Los resultados del diagnóstico revelan que los estudiantes de 7.º grado presentan un perfil socioemocional predominantemente favorable. Los ítems referidos al reconocimiento emocional y a la calidad de las relaciones con docentes y compañeros alcanzaron el 100% en «Siempre», lo que indica que la totalidad de los participantes dispone de un nivel básico de autoconciencia emocional y mantiene vínculos relacionales positivos con su entorno inmediato. En contraste, los ítems sobre percepción de

seguridad en el aula y respeto entre pares (ítems 5 y 6) registraron distribuciones más heterogéneas, con un 57,1% en «Siempre», 28,6% en «A veces» y 14,2-14,3% en «Nunca», evidenciando núcleos de insatisfacción que requieren atención pedagógica. En términos globales, el promedio de «Siempre» fue de 74,975% y el de «Nunca» de apenas 3,56%, configurando un nivel diagnóstico medio-alto con áreas puntuales de mejora.

Tabla 2. Necesidades identificadas para el diseño del programa ASE.

Indicador	Siempre (%)	N.	A veces (%)	N.	Nunca (%)	N.
Considero útil aprender técnicas para manejar el estrés escolar	42,9	3	57,1	4	0	0
Me gustaría practicar dinámicas de mediación de conflictos en clases	14,3	1	85,7	6	0	0
Creo que trabajar en equipo mejora las relaciones en el aula	42,9	3	42,9	3	14,3	1
Participaría en un programa de habilidades socioemocionales	57,1	4	42,9	3	0	0
Sería beneficioso tener actividades de regulación emocional en clases	14,3	1	85,7	6	0	0
Un programa de convivencia mejoraría la relación con mis compañeros	42,9	3	57,1	4	0	0
Me gustaría recibir orientación para resolver conflictos pacíficamente	42,9	3	57,1	4	0	0
Participaría en actividades lúdicas de empatía y escucha activa	57,1	4	42,9	3	0	0
Total	39,3	2,75	58,925	4,125	1,7875	0,125

Nota. N = número de estudiantes; porcentajes calculados sobre n = 7. Cuestionario aplicado (2025).

Fuente: Elaboración Propia

Los datos del objetivo específico 2 revelan una marcada apertura hacia la implementación de un programa ASE. Los ítems sobre mediación de conflictos y actividades de regulación emocional registraron el porcentaje más alto en «A veces» (85,7%), con solo el 14,3% en «Siempre», lo que indica disposición sin percepción de urgencia cotidiana. Los ítems de participación directa en el programa y

actividades lúdicas de empatía alcanzaron el 57,1% en «Siempre» y el 42,9% en «A veces». El total promedio de «Siempre» fue 39,3%, el de «A veces» 58,925% y el de «Nunca» apenas 1,79%, perfil que sugiere que las necesidades se expresan más como deseo que como demanda inmediata, condición característica de grupos en fase de conformación institucional.

Tabla 3. Efectos del programa de estrategias ASE en la convivencia escolar.

Indicador	Siempre (%)	N.	A veces (%)	N.	Nunca (%)	N.
Identifico mejor mis emociones tras participar en el programa	85,7	6	14,3	1	0	0
He mejorado mi capacidad de controlar mis reacciones emocionales	71,4	5	28,6	2	0	0
Me comunico con mayor respeto y empatía después del programa	85,7	6	14,3	1	0	0
Resuelvo conflictos con más calma desde que apliqué las estrategias	71,4	5	28,6	2	0	0
El clima del aula mejoró notablemente tras el programa	85,7	6	14,3	1	0	0
Los conflictos entre compañeros se han reducido	71,4	5	14,3	1	14,3	1
La participación en clases aumentó gracias a las actividades ASE	85,7	6	14,3	1	0	0
Me siento más incluido(a) y valorado(a) en el grupo	100	7	0	0	0	0
Total	82,175	5,75	16,45	1,125	1,7875	0,125

Fuente: Elaboración Propia

Los resultados de la evaluación de efectos muestran un desplazamiento favorable respecto al diagnóstico inicial. Los ítems sobre identificación emocional, comunicación

empática, clima de aula y participación colectiva alcanzaron el 85,7% en «Siempre», mientras el ítem de inclusión y valoración grupal llegó al 100%.

Tabla 4. Resultados consolidados

Indicador	Siempre (%)	N.	A veces (%)	N.	Nunca (%)	N.
Reconozco mis emociones cuando estoy molesto(a) o triste	100	7	0	0	0	0
Controlo mis impulsos antes de reaccionar ante conflictos	85,7	6	14,3	1	0	0
Me comunico con mis compañeros de forma respetuosa	57,1	4	42,9	3	0	0
Escucho con atención cuando alguien me habla	57,1	4	42,9	3	0	0
Considero útil aprender técnicas para manejar el estrés escolar	42,9	3	57,1	4	0	0
Me gustaría practicar dinámicas de mediación de conflictos en clases	14,3	1	85,7	6	0	0
Creo que trabajar en equipo mejora las relaciones en el aula	42,9	3	42,9	3	14,3	1
Participaría en un programa de habilidades socioemocionales	57,1	4	42,9	3	0	0
Me siento seguro(a) en el ambiente de mi aula	57,1	4	28,6	2	14,2	1
Hay respeto entre compañeros durante las clases	57,1	4	28,6	2	14,3	1
Participo activamente en actividades grupales	85,7	6	14,3	1	0	0
Me llevo bien con mis docentes y compañeros	100	7	0	0	0	0
Sería beneficioso tener actividades de regulación emocional en clases	14,3	1	85,7	6	0	0
Un programa de convivencia mejoraría la relación con mis compañeros	42,9	3	57,1	4	0	0
Me gustaría recibir orientación para resolver conflictos pacíficamente	42,9	3	57,1	4	0	0
Participaría en actividades lúdicas de empatía y escucha activa	57,1	4	42,9	3	0	0
Total	57,1375	4	40,1875	2,8125	2,675	0,1875

Fuente: Elaboración Propia

El análisis consolidado del objetivo general integra los 16 ítems del cuestionario, ofreciendo una visión holística de la relación entre las estrategias ASE y la convivencia escolar. El promedio global de «Siempre» fue 57,14%, el de «A veces» 40,19% y el de «Nunca» 2,68%, confirmando una tendencia predominantemente positiva. Los ítems 1 y 12 mantienen el 100% en «Siempre», representando los indicadores más sólidos; mientras que los ítems 6 y 13 (mediación y regulación emocional) presentaron el menor porcentaje en «Siempre» (14,3%), con predominio en «A veces» (85,7%), señalando las dimensiones de mayor necesidad de refuerzo.

El conjunto de los resultados obtenidos en los cuatro objetivos del estudio evidencia una trayectoria coherente y progresiva que permite afirmar la influencia positiva de las estrategias de aprendizaje socioemocional sobre la convivencia escolar en la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo. El análisis integrado de las cuatro tablas de resultados revela tres hallazgos de especial relevancia que merecen ser discutidos en diálogo con la literatura científica disponible. La línea de base diagnóstica (OE1, promedio «Siempre»: 74,975%) mostró que la institución cuenta con un capital relacional inicial significativo, pese a su reciente creación.

Este resultado es consistente con lo señalado por Ortega et al. (2023), quienes sostienen que las instituciones educativas en etapa de consolidación institucional pueden desarrollar culturas de convivencia positivas cuando se interviene de forma preventiva y sistemática en los primeros años de funcionamiento, antes de que los conflictos menores se consoliden como patrones relacionales crónicos. En la misma línea, Carozzo (2022) advierte que la convivencia escolar positiva no supone la

ausencia de conflictos, sino la capacidad institucional para gestionarlos de forma constructiva, capacidad que se edifica con mayor solidez cuando se interviene en etapas tempranas de la vida institucional. Asimismo, la UNESCO (2023) conceptualiza la convivencia escolar como un derecho de todos los miembros de la comunidad educativa a desenvolverse en un entorno seguro e inclusivo, argumento que reafirma la urgencia de intervenir ante cualquier señal de deterioro del clima escolar, por menor que esta parezca.

Por su parte, Bisquerra y Pérez (2023) sostienen que la educación emocional constituye una condición para que el aprendizaje académico sea sostenible, lo que subraya que el diagnóstico socioemocional no es un fin en sí mismo, sino el punto de partida de un proceso formativo continuo. La presencia de zonas de vulnerabilidad en los ítems de clima escolar (57,1% de «Siempre» con un 14,3% de «Nunca») confirma la pertinencia de la intervención y su oportunidad estratégica. Los datos del OE2 (promedio «Siempre»: 39,3%; «A veces»: 58,9%) reflejan que la disposición de los estudiantes hacia el programa ASE fue alta pero todavía no consolidada como necesidad percibida urgente.

Esta condición es explicada por CASEL (2024) como una característica esperable en grupos sin exposición previa a programas socioemocionales estructurados: la motivación intrínseca hacia el ASE se construye progresivamente a medida que los estudiantes experimentan sus beneficios tangibles en la convivencia cotidiana. En este sentido, la distribución de respuestas del OE2 valida el diseño gradual y participativo del programa adoptado, en consonancia con las recomendaciones metodológicas de Durlak et al. (2023), quienes documentaron que los

programas más efectivos son aquellos que parten del estado motivacional real de los participantes y generan experiencias de éxito tempranas que incrementan la adhesión al proceso.

Extremera y Fernández (2021) complementan esta perspectiva al demostrar que el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito escolar requiere un proceso gradual de sensibilización, en el que la percepción de utilidad precede necesariamente a la percepción de necesidad, exactamente el patrón observado en los datos del OE2. Bisquerra y Pérez (2023) señalan que la apertura hacia las actividades socioemocionales aun cuando no se exprese aún como demanda urgente constituye un indicador altamente favorable del contexto de implementación, pues revela la ausencia de resistencias actitudinales que suelen ser el principal obstáculo para el éxito de estos programas.

La evaluación de efectos (OE3) registró el incremento más significativo del estudio, con un promedio de «Siempre» de 82,175%, lo que representa una ganancia de 7,2 puntos porcentuales respecto al diagnóstico inicial. Este resultado es coherente con el meta-análisis de Durlak et al. (2023), que reportó mejoras promedio del 11% en indicadores de convivencia escolar en programas ASE de intervención breve pero sistematizada. Los datos de CASEL (2024) documentaron reducciones significativas en comportamientos disruptivos en el 80% de los programas evaluados a nivel internacional, cifra con la que los hallazgos del OE3 guardan estrecha correspondencia. La única dimensión que no alcanzó el umbral del 80% en «Siempre» fue la reducción de conflictos entre pares (71,4%), lo que es interpretado por Carozzo (2022) como un indicador esperable en procesos de intervención

cortos: la gestión de conflictos requiere la modificación de patrones grupales consolidados, proceso que demanda continuidad temporal y la implicación activa de docentes y familias más allá del programa inicial. Ortega et al. (2023) refuerzan esta lectura al indicar que la convivencia escolar es un fenómeno multidimensional cuya transformación en el plano relacional el de mayor profundidad requiere intervenciones sostenidas en el tiempo que trasciendan los ciclos lectivos individuales, dato que orienta directamente las recomendaciones para la continuidad del presente programa.

El análisis del objetivo general consolidado (promedio «Siempre»: 57,14%; «Nunca»: 2,68%) confirma la hipótesis central de la investigación: las estrategias de aprendizaje socioemocional ejercen una influencia perceptible sobre la convivencia escolar. La UNESCO (2023) señala que las instituciones educativas que superan el umbral del 55% en indicadores consolidados de convivencia positiva presentan trayectorias de mejora sostenida en los años posteriores, lo que sitúa a la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo en una posición favorable para el desarrollo de una cultura escolar democrática e inclusiva.

Bisquerra y Pérez (2023) refuerzan esta conclusión al afirmar que la educación emocional produce sus efectos más profundos cuando se mantiene como práctica sistemática a lo largo del tiempo, razón por la cual la continuidad y el fortalecimiento del programa ASE constituyen la recomendación central derivada de los presentes resultados. Durlak et al. (2023) añaden que los programas de aprendizaje socioemocional bien estructurados y contextualmente pertinentes pueden ser replicados con resultados positivos en distintos entornos educativos siempre que se adapten a

las características culturales y organizativas de cada institución, lo que abre la posibilidad de escalar el presente programa hacia otros niveles y grados de la misma institución. Extremera y Fernández-Berrocal (2021) concluyen que el bienestar emocional no es un estado estático, sino una capacidad activamente construible mediante la educación, afirmación que otorga al programa ASE implementado un valor formativo que trasciende los resultados inmediatos y proyecta su impacto hacia el desarrollo integral de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Conclusiones

El diagnóstico de las competencias socioemocionales y el estado de la convivencia escolar en los estudiantes de 7.º grado reveló un perfil medio-alto, con fortalezas en el reconocimiento emocional básico y las relaciones docente-estudiante, y áreas de mejora en la percepción de seguridad en el aula y el respeto entre pares. El promedio de «Siempre» de 74,975% y el 3,56% de «Nunca» confirman que la institución cuenta con una base relacional positiva sobre la cual construir un programa de intervención socioemocional, validando la pertinencia de diseñar estrategias focalizadas en las dimensiones de clima escolar y gestión de conflictos entre pares.

El diseño del programa de estrategias de aprendizaje socioemocional respondió directamente a las necesidades identificadas en el diagnóstico y a la disposición favorable expresada por los estudiantes. La distribución predominante de respuestas en «A veces» (58,93%) indicó que los estudiantes perciben las actividades socioemocionales como útiles y deseables, aunque aún no las experimentan como una necesidad cotidiana urgente. Esta condición fue tomada como punto de partida para un programa gradual, lúdico y participativo

que fomenta la motivación intrínseca. El bajo porcentaje de «Nunca» (1,79%) confirmó la viabilidad de la propuesta y la ausencia de barreras actitudinales significativas en la muestra.

La evaluación de los efectos del programa evidenció mejoras cuantificables en los indicadores de convivencia escolar. El incremento del promedio de «Siempre» de 74,975% a 82,175% (ganancia de 7,2 puntos porcentuales) confirma la efectividad de las intervenciones implementadas. Las dimensiones de mayor transformación fueron el sentido de inclusión, la comunicación empática y la participación colectiva; mientras que la reducción de conflictos entre pares fue el indicador de cambio más lento, orientando la continuidad de las intervenciones hacia esta dimensión prioritaria.

Las estrategias de aprendizaje socioemocional ejercen una influencia positiva y estadísticamente perceptible en la convivencia escolar de los estudiantes de Educación Básica de la Unidad Educativa José Joaquín de Olmedo. El análisis consolidado de los 16 ítems del instrumento arrojó un promedio global de «Siempre» del 57,14%, con un porcentaje de «Nunca» inferior al 3%, confirmando que la gran mayoría de los estudiantes experimenta de manera consistente o intermitente las competencias socioemocionales y los indicadores de convivencia medidos. Los resultados son coherentes con la evidencia internacional producida por CASEL (2024), Durlak et al. (2023) y Ortega et al. (2023), y confirman que la continuación y el fortalecimiento del programa ASE constituyen la estrategia más efectiva para consolidar una cultura de convivencia democrática, inclusiva y resiliente en la institución.

Referencias Bibliográficas

- Arias, F. (2022). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (8.ª ed.). Episteme. https://tauniversity.org/sites/default/files/libro_el_proyecto_de_investigacion_de_fidias_g_arias.pdf
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2022). Inteligencia emocional en educación: Un repaso a modelos e instrumentos de medida. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(56), 1–28. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.3737>
- Caballo, V., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., & Irurtia, M. (2021). Acoso escolar y problemas psicológicos en adolescentes: Un análisis de su relación. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(2), 295–315. <https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Salazar-6/publication/230704471>
- Creswell, J., & Creswell, J. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3784840>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2023). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Extremera, N., & Fernández, P. (2022). A quarter century of emotional intelligence research: ¿What have we learned and what remains unsolved? *Annual Review of Developmental Psychology*, 4, 231–258. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121020-021855>
- Hernández R., & Mendoza, C. P. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (2.ª ed.). McGraw-Hill. https://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf
- Jones, S., & Kahn, J. (2021). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. *Behavioural Science & Policy*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.1353/bsp.2021.0003>
- Mahoney, J., Durlak, J., & Weissberg, R. (2021). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 102(5), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721721990173>
- Martínez, A., Piqueras, J., & Inglés, C. (2021). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25), 1–19. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1446>
- Merino, E., Fernández, O., & Hontangas, P. (2022). Medición de la convivencia escolar: Revisión sistemática de instrumentos validados. *Psicología Educativa*, 28(2), 103–115. <https://doi.org/10.5093/psed2022a5>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2024). *Informe de convivencia y violencia escolar 2023–2024*. Subsecretaría para la Innovación Educativa y el Buen Vivir. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2023). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91–102. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2023). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2023). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2023: La tecnología en la educación*. UNESCO

Publishing.
<https://doi.org/10.54675/zamr2343>
 UNICEF. (2023). *Acoso escolar y violencia en América Latina: Situación y respuestas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org/costarica/files/2023-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
 Zych, I., Ortega, R., & Del Rey, R. (2021). Systematic review and meta-analysis of

empathy and its association with bullying roles. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1060–1075.

<https://doi.org/10.1177/1524838019899419>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Mara Ginelli Alcívar Reyna, Andrea Monserrate Franco Ruiz, Silvia Maribel Musuña Pallo y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Mara Ginelli Alcívar Reyna: Conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Andrea Monserrate Franco Ruiz: Curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Silvia Maribel Musuña Pallo: Conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Milton Alfonso Criollo Turusina: Curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

