

**APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL PARA FORTALECER EL BIENESTAR, LA
CONVIVENCIA Y LA PERMANENCIA EDUCATIVA
SOCIO-EMOTIONAL LEARNING TO STRENGTHEN WELL-BEING, HARMONIOUS
COEXISTENCE AND EDUCATIONAL RETENTION**

Autores: ¹William Heriberto Pashmay Amaguaya, ²Edilma del Rosario Peña Suárez, ³Paco Javier Salazar Uquillas, ⁴Eduardo Xavier Zambrano Asanza, ⁵Magdalena Elizabeth Montero Paccha.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-4037-7066>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-4739-4989>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1911-5575>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-7094-0516>

⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4094-1385>

¹E-mail de contacto: williampashmay@yahoo.es

²E-mail de contacto: edilmavalesk@hotmail.com

³E-mail de contacto: drpacojsalazar08@gmail.com

⁴E-mail de contacto: eduxaviza@yahoo.com

⁵E-mail de contacto: maggy.elizamontero@gmail.com

Afiliación: ¹*²*³*⁴*⁵* Autor Independiente, (Ecuador).

Artículo recibido: 09 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 11 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 11 de Agosto del 2026.

¹Licenciado en Turismo Ecológico, graduado de la Universidad Central del Ecuador, (Ecuador). Magíster en Pedagogía, mención en Formación Técnica y Profesional por la Universidad Bolivariana del Ecuador.

²Profesora de Segunda Enseñanza en Informática, graduada de la Universidad Estatal de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Gestión Educativa por la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Máster en Orientación Educativa en Educación Secundaria por Tech Universidad Tecnológica, (México).

³Médico, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Especialista en Emergencias y Urgencias Médicas, (México). Máster en Seguridad y Salud Ocupacional, (UEES). Especialista en Psicología Laboral (UISEK).

⁴Licenciado en Psicología Educativa en la especialización en Orientación Profesional, graduado de la Universidad de Cuenca, (Ecuador). Magíster en Gestión y Desarrollo Social, graduado de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador).

⁵Licenciada en Ciencias de la Educación, mención en Químico Biológicas, graduada de la Universidad Nacional de Loja, (Ecuador). Magíster en Química Aplicada, graduada de la Universidad Técnica Particular de Loja, (Ecuador).

Resumen

El aprendizaje socioemocional fue examinado como respuesta pedagógica ante dificultades de bienestar, convivencia y continuidad educativa, superando intervenciones emocionales aisladas. El estudio analizó la contribución del aprendizaje socioemocional al fortalecimiento del bienestar, la convivencia y la permanencia educativa de los estudiantes. Se desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva y bibliográfica, sustentada en cinco estudios científicos seleccionados por pertinencia temática, actualidad y disponibilidad. El análisis documental empleó una matriz de autoría, propósito, metodología y hallazgos, junto con métodos teórico, inductivo-deductivo y analítico-sintético. La evidencia reveló que autorregulación, empatía, resiliencia, comunicación asertiva y resolución dialogada de conflictos favorecieron seguridad afectiva,

pertenencia, participación y disposición para aprender. El aprendizaje socioemocional fortaleció integralmente la experiencia educativa cuando contó con incorporación curricular, formación docente, respaldo familiar, acompañamiento institucional y evaluación continua, mediante responsabilidades compartidas frente a dificultades pedagógicas y escolares.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional, Bienestar estudiantil, Convivencia escolar, Permanencia educativa, Autorregulación Emocional.

Abstract

Social-emotional learning was examined as a pedagogical response to challenges related to well-being, social interaction, and educational continuity, moving beyond isolated emotional interventions. The study analyzed the

contribution of social-emotional learning to strengthening students' well-being, social interaction, and educational retention. A qualitative, descriptive, and literature-based study was conducted, drawing on five scientific studies selected for their thematic relevance, timeliness, and availability. The literature review employed a matrix of authorship, purpose, methodology, and findings, along with theoretical, inductive-deductive, and analytical-synthetic methods. The evidence revealed that self-regulation, empathy, resilience, assertive communication, and dialogic conflict resolution fostered emotional security, a sense of belonging, participation, and a willingness to learn. Social-emotional learning comprehensively strengthened the educational experience when it was supported by curricular integration, teacher training, family support, institutional guidance, and ongoing assessment, through shared responsibilities in addressing pedagogical and academic challenges.

Keywords: Social-emotional learning, Student well-being, School coexistence, Educational retention, Emotional self-regulation.

Sumário

A aprendizagem socioemocional foi examinada como resposta pedagógica às dificuldades relacionadas ao bem-estar, à convivência e à continuidade educacional, indo além de intervenções emocionais isoladas. O estudo analisou a contribuição da aprendizagem socioemocional para o fortalecimento do bem-estar, da convivência e da permanência educacional dos alunos. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica, baseada em cinco estudos científicos selecionados por pertinência temática, atualidade e disponibilidade. A análise documental utilizou uma matriz de autoria, objetivo, metodologia e resultados, juntamente com métodos teóricos, indutivo-dedutivos e analítico-sintéticos. As evidências revelaram que a autorregulação, a empatia, a resiliência, a comunicação assertiva e a resolução dialogada de conflitos favoreceram a segurança afetiva, o sentimento de pertencimento, a participação e a

disposição para aprender. A aprendizagem socioemocional fortaleceu de forma integral a experiência educacional quando contou com incorporação curricular, formação de professores, apoio familiar, acompanhamento institucional e avaliação contínua, por meio de responsabilidades compartilhadas diante de dificuldades pedagógicas e escolares.

Palavras-chave: Aprendizagem socioemocional, Bem-estar do aluno, Convivência escolar, Retenção educacional, Autorregulação emocional.

Introducción

El aprendizaje socioemocional ha evolucionado pasando de intervenciones complementarias hacia marcos pedagógicos integrados al currículo, la convivencia y la salud mental escolar (Anilema et al., 2024). La investigación reciente prioriza autorregulación, empatía, conciencia social, relaciones responsables y decisiones reflexivas, junto con metodologías lúdicas, colaborativas y culturalmente contextualizadas. También adquirieron relevancia la formación docente, la evaluación multidimensional y la articulación institucional con familias y consejería estudiantil, pues su continuidad determina efectos favorables sostenidos sobre bienestar, participación y compromiso académico (Moreano et al., 2026).

La vulnerabilidad socioemocional afecta con particular intensidad a niños y adolescentes de educación básica, manifestándose mediante ansiedad, afecto depresivo, aislamiento, conflictos interpersonales, débil autorregulación y desvinculación académica (Alvarez, 2020). En Ecuador, un estudio aplicado a 128 estudiantes de quinto, sexto y séptimo año registró un 49,5 % en bienestar psicosocial y un 44,6 % en habilidades de convivencia; estos resultados revelan la existencia de carencias relacionales y emocionales que pueden comprometer la

participación, aprendizaje y permanencia educativa (Moreano et al., 2026). Esta problemática se configura mediante desigualdad social, precariedad económica, inestabilidad familiar, violencia comunitaria y climas escolares donde persisten exclusión o agresión normalizada, condiciones que debilitan el compromiso estudiantil.

Moreano et al. (2026), añaden disparidades territoriales en apoyo psicológico, materiales contextualizados y articulación institucional; Barragán et al. (2024), identifican escasa formación especializada y recursos insuficientes entre docentes, mientras Anilema et al. (2024), advierten que la débil integración curricular restringe una implementación sistemática, transversal y sostenida en entornos educativos nacionales diversos. En el plano escolar, las actividades socioemocionales suelen reducirse a sesiones aisladas, dependen de la preparación docente y carecen de seguimiento longitudinal; semejante discontinuidad limita la transferencia de la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos hacia experiencias cotidianas (Conforme et al., 2026).

Sus consecuencias abarcan deterioro del clima relacional, menor participación, dificultades académicas y riesgo de desvinculación. Aunque existen resultados favorables sobre bienestar y convivencia, permanece insuficientemente explicada su contribución conjunta a la permanencia educativa en contextos ecuatorianos (Moreano et al., 2026). En estudiantes escolares ecuatorianos persiste una incorporación fragmentaria del aprendizaje socioemocional, asociada con debilidades en bienestar, convivencia y vinculación académica. La evidencia disponible privilegia intervenciones locales y resultados separados, sin esclarecer integralmente cómo las

competencias emocionales y relacionales inciden en la permanencia educativa dentro de contextos institucionales diversos y específicos. En este sentido, la pregunta de investigación, busca responder ¿Cómo contribuye el aprendizaje socioemocional al fortalecimiento del bienestar, la convivencia y la permanencia educativa de los estudiantes? Esta interrogante deriva las siguientes preguntas complementarias: ¿Qué competencias socioemocionales se implementan con mayor frecuencia en los contextos escolares estudiados?; ¿Qué efectos producen las prácticas de regulación emocional en la convivencia escolar?; ¿Cómo influye el desarrollo socioemocional en la continuidad académica? y ¿Qué condiciones favorecen o limitan la sostenibilidad del aprendizaje socioemocional?

En función a lo expuesto, se conceptualiza al aprendizaje socioemocional como un proceso intencional, continuo y formativo mediante el cual el estudiantado adquiere, practica y transfiere capacidades para comprender emociones, regular conductas, interpretar necesidades ajenas, construir vínculos saludables y decidir responsablemente (Cepeda et al., 2025). No se limita al control afectivo individual, pues enlaza cognición, sensibilidad y acción ética dentro de experiencias escolares significativas; su carácter enseñable, preventivo, transversal y gradual exige mediación docente, práctica cotidiana y participación familiar sostenida. Su clasificación comprende competencias intrapersonales, interpersonales y decisionales. Las primeras reúnen autoconocimiento, conciencia emocional, autonomía y autorregulación; las segundas abarcan empatía, conciencia social, comunicación y cooperación; las terceras movilizan resolución de conflictos, evaluación de consecuencias y elección

responsable (Ojeda et al., 2025). Chunchi y Ordóñez (2024), añaden percepción, comprensión y regulación emocional, mientras Sisalema et al. (2025), distinguen dimensiones emocional, afectiva y social, cuya interacción convierte el aprendizaje en desempeño observable ante situaciones cotidianas de la vida.

Los factores que condicionan su desarrollo operan en planos personales, pedagógicos y comunitarios: edad, experiencias previas, lenguaje emocional, seguridad afectiva y disposición para participar se combinan con formación docente, continuidad curricular, metodologías lúdicas y calidad de la retroalimentación. Ojeda et al. (2025), atribuyen especial valor al juego simbólico y la expresión artística, porque permiten elaborar vivencias; Sisalema et al. (2025), incorporan relatos, creatividad y acompañamiento familiar como mediaciones sensibles, inclusivas, sostenidas y culturalmente pertinentes.

Por su parte, el bienestar educativo comprende una condición en la que el estudiantado experimenta equilibrio emocional, seguridad psicológica, valoración personal, vínculos protectores y satisfacción con su experiencia escolar (Moreno et al., 2023). No representa ausencia de ansiedad, estrés o malestar, sino la disponibilidad de recursos internos y relacionales para afrontar dificultades, participar con confianza y construir propósitos de aprendizaje. Quispe et al. (2025), lo vinculan con desarrollo integral, desempeño académico y calidad de las relaciones dentro de la comunidad educativa. El bienestar integra dimensiones emocional, psicológica, social y pedagógica. La dimensión emocional comprende reconocimiento afectivo, regulación y manejo del estrés; la psicológica reúne autoestima, autonomía, resiliencia y sentido de propósito; la

social expresa pertenencia, apoyo y vínculos seguros; la pedagógica abarca motivación, participación y percepción de logro (Jiménez et al., 2025). Su desarrollo depende del acompañamiento familiar, clima escolar, competencia docente y oportunidades de expresión, mientras violencia, exclusión y presión académica constituyen factores de riesgo (Quispe et al., 2025).

En cambio, la convivencia educativa alude al proceso mediante el cual los integrantes de la comunidad escolar construyen relaciones basadas en respeto, reconocimiento de diferencias, participación corresponsable y tratamiento dialogado de los conflictos (Rodríguez & García, 2024). Su alcance supera el cumplimiento disciplinario, ya que comprende prácticas cotidianas, normas compartidas y experiencias de cooperación que configuran seguridad y pertenencia. Cruz y Cassungo (2025), permiten entenderla como una construcción colectiva vinculada con interacción, colaboración, compromiso y aprendizaje significativo entre estudiantes.

La convivencia comprende dimensiones relacional, normativa, participativa e inclusiva. La primera se manifiesta en respeto, empatía, comunicación y cooperación; la normativa incorpora acuerdos, responsabilidades y límites; la participativa reconoce capacidad para deliberar, decidir y comprometerse; la inclusiva garantiza valoración de diferencias, equidad y prevención de discriminación (Zúniga y Luque, 2021). Sus factores incluyen clima escolar, liderazgo docente, apoyo entre pares, participación familiar y resolución pacífica de conflictos, cuya calidad condiciona vínculos y experiencias. Asimismo, la permanencia educativa representa la continuidad del estudiante dentro de su trayectoria formativa escolar hasta alcanzar los aprendizajes

previstos, sin reducirse a matrícula o asistencia física (Arcos et al., 2023). Implica participación, compromiso académico, identificación con la institución, expectativas de progreso y capacidad para afrontar dificultades sin desvincularse. Desde los aportes de Cruz y Cassungu (2025) puede comprenderse como una experiencia alimentada por colaboración, motivación y aprendizaje significativo, condiciones que fortalecen la implicación con la vida escolar.

La permanencia educativa reúne dimensiones conductual, afectiva, académica e institucional. La conductual comprende asistencia y continuidad; la afectiva expresa pertenencia, reconocimiento y vinculación con pares y docentes; la académica incluye motivación, progreso y expectativas de logro; el institucional remite a apoyos, seguimiento ante riesgos de abandono. Intervienen rendimiento, situación económica, relaciones familiares, clima escolar, salud emocional y pertinencia pedagógica, factores cuya interacción puede proteger o debilitar la trayectoria individual (Maldonado Ramírez, 2024). De esta manera, el aprendizaje socioemocional fortalece el bienestar cuando transforma la emoción en información susceptible de comprensión y regulación: reconocer el malestar permite nombrarlo, evaluar sus causas y elegir respuestas menos impulsivas, mientras la autoestima, la resiliencia y la toma de decisiones amplían los recursos para afrontar presión.

Chunchi y Ordóñez (2024), sostienen que estas capacidades disminuyen estrés y conflictos; el equilibrio resultante favorece motivación, concentración y disposición para permanecer implicado en la experiencia educativa. La conexión con convivencia y permanencia se produce mediante una secuencia relacional:

empatía y conciencia social mejoran la lectura de perspectivas ajenas; comunicación y autorregulación reducen agresiones; cooperación y solución dialogada construyen seguridad y pertenencia.

Cuando el estudiante se siente reconocido, encuentra apoyo y participa con sentido, disminuyen aislamiento y desvinculación, mientras crece el compromiso con su trayectoria. Sisalema et al. (2025), respaldan que expresión emocional segura y relaciones sanas consolidan resiliencia y desarrollo integral. Por lo tanto, entre las teorías que fundamentan las variables se encuentran la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman concibe el funcionamiento como un conjunto educable de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, cuyo dominio orienta decisiones, relaciones y adaptación (Goleman, 2000).

Su pertinencia reside en explicar cómo el aprendizaje socioemocional convierte reconocimiento afectivo en conductas que protegen bienestar, convivencia y continuidad escolar: gestionar frustración sostiene el esfuerzo, comprender al otro limita conflictos y establecer vínculos afianza pertenencia. Quispe et al. (2025), recuperan estas dimensiones. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky sostiene que las funciones superiores se originan en la interacción y se interiorizan mediante mediación, lenguaje y acompañamiento dentro de la zona de desarrollo próximo (Carrera, 2001). Esta mirada permite comprender que autorregulación, empatía y cooperación no surgen aisladamente, sino al participar en juegos, diálogos y tareas donde se modelan significados y normas. Ojeda et al. (2025), señalan que el juego posibilita elaborar emociones, ensayar roles y apropiarse de

pautas. Por último, la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner interpreta el crecimiento como resultado de interacciones entre persona y sistemas, conexiones entre familia y escuela, condiciones, valores sociales y cambios temporales (Rosa y Tudge, 2013).

Su aporte impide atribuir bienestar, convivencia o permanencia al estudiante: la competencia emocional prospera cuando vínculos, normas y apoyos ofrecen continuidad entre espacios. Esta interpretación resulta compatible con Quispe et al. (2025), quienes vinculan factores emocionales, sociales y pedagógicos en la comunidad educativa. Ante lo mencionado, el estudio es relevante porque el bienestar, la calidad de los vínculos escolares y la continuidad educativa conforman dimensiones interdependientes de la formación integral.

Cuando el estudiantado reconoce emociones, regula respuestas, establece relaciones respetuosas y resuelve conflictos, dispone de mejores condiciones para participar, aprender y sostener su trayectoria académica. Examinar esta articulación permite comprender una problemática que trasciende el rendimiento y compromete la salud mental, la inclusión, el sentido de pertenencia y la equidad educativa. En el plano teórico, la investigación articulará el aprendizaje socioemocional con bienestar, convivencia y permanencia, superando su tratamiento como resultados independientes; metodológicamente, organizará evidencia reciente mediante una revisión sistemática documental, categorías comparables y análisis crítico de contextos, estrategias y efectos; en términos prácticos, ofrecerá criterios fundamentados para integrar competencias emocionales y relacionales en el currículo, la formación docente y la gestión institucional. Esta convergencia facilitará decisiones

pedagógicas contextualizadas, indicadores de seguimiento y referentes para diseñar intervenciones coherentes con las necesidades de comunidades escolares ecuatorianas diversas y recursos institucionales realmente disponibles.

La novedad consiste en construir una explicación integradora de los mecanismos mediante los cuales la autorregulación, la empatía, las relaciones responsables y la resolución de conflictos conectan bienestar, convivencia y permanencia educativa, vínculo todavía fragmentado en la literatura revisada. Moreano et al. (2026), evidencian mejoras simultáneas en bienestar psicosocial y conductas de convivencia, antecedente que sustenta dicha integración. Los beneficiarios serán estudiantes, docentes, autoridades, profesionales de consejería, familias e investigadores vinculados con la continuidad escolar. En consecuencia, el objetivo general es analizar la contribución del aprendizaje socioemocional al fortalecimiento del bienestar, la convivencia y la permanencia educativa de los estudiantes.

Materiales y Métodos

El estudio asumió un carácter cualitativo, orientado a comprender significados, experiencias y relaciones educativas desde una interpretación profunda del fenómeno examinado (Danel y Santa, 2024). Esta elección resultó coherente con el aprendizaje socioemocional, pues permitió examinar cómo sus principios, competencias y prácticas influyeron en el bienestar, la convivencia y la continuidad escolar, atendiendo a las percepciones, sentidos y condiciones institucionales descritas por la literatura, sin reducir tales procesos a mediciones numéricas ni relaciones causales rígidas. El enfoque descriptivo permitió caracterizar

sistemáticamente un fenómeno, sus componentes, manifestaciones y condiciones, sin manipular las categorías sometidas a examen (Cortés & Iglesias, 2004).

Su aplicación posibilitó precisar las características del aprendizaje socioemocional y reconocer sus expresiones en el bienestar, las relaciones de convivencia y la permanencia educativa, mediante la descripción crítica de competencias, estrategias y factores escolares, familiares e institucionales identificados en las fuentes, conservando la complejidad propia de cada dimensión educativa estudiada. La investigación bibliográfica consistió en localizar, seleccionar y examinar producción científica pertinente para construir una comprensión fundamentada del objeto investigado (Ñaupas et al., 2018).

Esta modalidad permitió recuperar enfoques teóricos, hallazgos empíricos y propuestas educativas sobre competencias socioemocionales, bienestar, convivencia y continuidad escolar, contrastando aportes, coincidencias y vacíos entre estudios recientes; de ese modo, el problema fue interpretado desde conocimiento acumulado y no desde impresiones aisladas, con respaldo científico para establecer categorías analíticas consistentes. Los métodos teórico, inductivo-deductivo y analítico-sintético permitieron, respectivamente, fundamentar categorías, derivar generalizaciones desde evidencias y descomponer el fenómeno para reconstruirlo comprensivamente (Silador, 2023). Su empleo complementario sostuvo una secuencia lógica: la fundamentación conceptual delimitó las nociones centrales, el movimiento entre casos particulares y proposiciones generales permitió reconocer regularidades, mientras la separación e integración de componentes esclareció vínculos entre aprendizaje socioemocional,

bienestar, convivencia y permanencia educativa, evitando parcialidades y favoreciendo una lectura crítica documental. El análisis documental fue una técnica de revisión sistemática que examinó contenido, calidad y sentido de fuentes relevantes para la investigación (Medina, 2023). La selección consideró publicaciones académicas recientes, pertinencia temática, relación directa con las categorías y disponibilidad de información verificable; los textos fueron organizados mediante matrices según autor, año, propósito, metodología y hallazgos, mientras su interpretación comparó conceptos, resultados, limitaciones y aportes, procurando consistencia, trazabilidad probatoria y correspondencia con el problema formulado.

Resultados y Discusión

La tabla sintetiza los aportes sobre competencias socioemocionales, regulación afectiva, convivencia y continuidad académica. (Ver tabla 1). Los trabajos coinciden en que el aprendizaje socioemocional adquiere valor pedagógico cuando supera la enseñanza aislada de emociones y modifica relaciones, participación y disposición para aprender. La regulación aparece como mecanismo mediador: disminuye impulsividad y conductas disruptivas, favorece empatía, fortalece seguridad afectiva y amplía implicación escolar.

En materia de equidad, la evidencia exige respuestas diferenciadas por género, ingreso temprano, TDAH y vulnerabilidad territorial, pues una propuesta uniforme puede reproducir desigualdades bajo apariencia inclusiva. La formación docente, respaldo familiar, acompañamiento institucional e incorporación curricular sostenida conforman una base compartida, aunque su disponibilidad restringe cobertura y continuidad.

Tabla 1. *Aprendizaje socioemocional para fortalecer el bienestar, la convivencia y la permanencia educativa.*

Autor y año	Competencias socioemocionales implementadas	Regulación emocional y convivencia escolar	Desarrollo socioemocional y continuidad académica	Condiciones para la continuidad académica
Anilema et al. (2024)	Autocontrol de impulsos y respuestas afectivas. Empatía ante emociones ajenas. Reconocimiento y expresión emocional. Resolución colaborativa de problemas mediante actividades adaptadas a la edad.	Disminución de respuestas impulsivas. Mayor comprensión de perspectivas ajenas. Interacciones infantiles más respetuosas. Fortalecimiento simultáneo del autocontrol y la empatía, cuya correlación fue positiva y moderada.	El ingreso a educación inicial desde los tres años favoreció ambas competencias. El autocontrol facilitó participación y cumplimiento de rutinas. La empatía apoyó la integración social. La permanencia no fue medida longitudinalmente.	Formación docente basada en evidencia. Estrategias diferenciadas por edad y género. Apoyo individualizado al 12 % con dificultades emocionales. Evaluación periódica, recursos institucionales y participación familiar.
Conforme et al. (2026)	Reconocimiento y gestión de emociones. Resiliencia frente a dificultades. Amor propio y seguridad personal. Motivación, empatía, comunicación asertiva y apertura hacia la diversidad.	Creación de aulas seguras, inclusivas y respetuosas. Reducción de ansiedad y desmotivación. Fortalecimiento de relaciones saludables. El clima de aula y el acompañamiento alcanzaron una valoración del 95 %.	La motivación registró 95 % y el amor propio 85 %. La resiliencia favoreció afrontamiento y adaptación escolar. El bienestar apoyó concentración y aprendizaje. No se examinó directamente la permanencia educativa.	Acompañamiento y clima de aula favorables. Planificación didáctica flexible. Metodologías activas apoyadas por tecnología. Limitaciones derivadas de formación docente insuficiente y débil vinculación entre políticas y prácticas.
Mera et al. (2025)	Reconocimiento de alegría, enojo, tristeza y miedo. Expresión verbal de estados afectivos. Autorregulación conductual. •Empatía, interacción social y resolución de conflictos mediante juegos, cuentos y dramatizaciones.	Menor impulsividad ante frustraciones. Reducción de conductas disruptivas. Mejor interacción con compañeros. La escucha activa, el refuerzo positivo y la contención docente promovieron participación e inclusión del alumnado con TDAH.	Las actividades dinámicas prolongaron atención y participación. La regulación mejoró adaptación escolar y social. La expresión emocional favoreció integración grupal. El estudio relacionó estas capacidades con rendimiento, pero no siguió trayectorias académicas.	Recursos visuales, movimiento, música y rutinas estables. Capacitación especializada del profesorado. Colaboración familiar para reforzar aprendizajes. El acompañamiento irregular del DECE y la insuficiente preparación institucional limitaron la continuidad.
Torres y Robalino (2025)	Autorregulación emocional. Empatía y resiliencia. Resolución constructiva de conflictos. Habilidades sociales, conducta prosocial y adaptación emocional desarrolladas mediante juego, arte y expresión afectiva.	Reducción de conflictos y conductas disruptivas. Mejora de la adaptación social. Incremento del comportamiento prosocial. Creación de ambientes emocionalmente seguros que protegen el bienestar psicológico y previenen problemas conductuales.	La estabilidad emocional favoreció adaptación y rendimiento. Las habilidades sociales apoyaron integración escolar. La resiliencia protegió la implicación ante adversidades. La revisión no comprobó efectos longitudinales sobre abandono o permanencia.	Participación conjunta de docentes, familias y comunidad escolar. Incorporación curricular y respaldo de políticas educativas. Capacitación de educadores y cuidadores. Cobertura limitada y evidencia inconsistente sobre mantenimiento y transferencia de efectos.
Fernández et al. (2022)	Conciencia emocional propia y ajena. Regulación y autonomía personal. Inteligencia interpersonal y comunicación efectiva. Habilidades de vida, bienestar, responsabilidad social y toma informada de decisiones.	Mejora de relaciones entre estudiantes y docentes. Fortalecimiento de autoestima y autoconciencia. Reducción de intimidación y dificultades relacionales. Creación de espacios seguros donde el respeto favorece una convivencia adecuada.	La motivación fortaleció el aprendizaje. La confianza y satisfacción de logro apoyaron el éxito escolar. La pertenencia incrementó compromiso institucional. El documento vinculó estas capacidades con progresión educativa, sin medir permanencia individual.	Inclusión transversal en el currículo. Formación inicial y desarrollo profesional docente. Metodologías sensibles a diversidad social, cultural y territorial. La invisibilización curricular y el bajo dominio pedagógico restringieron su aplicación sostenida.

Fuente: Elaboración propia.

Los hallazgos revelan alcances promisorios para prevenir exclusión y mejorar vínculos, pero también límites metodológicos: muestras locales, autorreporte, ausencia de seguimientos

y diversidad conceptual. Se requieren evaluaciones comparables que examinen transferencia, duración e incidencia sobre trayectorias educativas, sin deslizar

competencias individuales de condiciones escolares y sociales que las posibilitan. Las estrategias propuestas en la tabla 2 resultan aplicables porque distribuyen el aprendizaje socioemocional entre aula, acompañamiento tutorial, gestión de conflictos, seguimiento de trayectorias y corresponsabilidad comunitaria,

evitando reducirlo a actividades ocasionales. Su beneficio reside en convertir capacidades afectivas y relacionales en prácticas observables, respaldadas por indicadores que enlazan bienestar, participación, pertenencia y continuidad escolar.

Tabla 2. Estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje socioemocional el bienestar, la convivencia y la permanencia educativa.

Estrategia	Objetivo	Descripción	Indicador de evaluación	Recursos
Cartografía Emocional	Fortalecer la autorregulación emocional mediante experiencias corporales guiadas que transformen el malestar cotidiano en respuestas conscientes, dialogadas y pedagógicamente constructivas.	Cada jornada inicia con una cartografía corporal breve: el estudiantado identifica sensaciones, nombra emociones y selecciona una práctica reguladora. Después registra la respuesta empleada y dialoga sobre sus efectos, convirtiendo experiencias afectivas cotidianas en aprendizajes transferibles a situaciones escolares complejas.	Al finalizar cada mes, al menos 80 % del estudiantado identificará emociones, aplicará dos recursos reguladores.	Docente facilitador y profesional del DECE. Tarjetas emocionales y siluetas corporales. Bitácoras individuales. Espacio tranquilo. Temporizador digital. Rúbricas de seguimiento.
Redes de conocimiento emocional	Consolidar pertenencia y apoyo entre pares mediante redes de reconocimiento, escucha activa y acompañamiento preventivo frente al riesgo de desvinculación.	Se conforman pequeños círculos rotativos que semanalmente comparten logros, preocupaciones y necesidades de apoyo. Cada grupo acuerda acciones solidarias, activas alertas tempranas ante aislamiento o ausencias y comunica hallazgos al tutor, quien garantiza confidencialidad, seguimiento, escucha y derivación institucional pertinente.	Durante cada trimestre se aumentará el 30 % de estudiantes con conocimiento sobre las emociones.	Tutor responsable Protocolos de confidencialidad. Sociogramas digitales. Fichas de alerta. Espacios semanales. Coordinación con DECE y familias. Registro institucional protegido
Asambleas de convivencias	Desarrollar capacidades restaurativas para comprender conflictos, reparar afectaciones y reconstruir acuerdos, fortaleciendo relaciones respetuosas y corresponsabilidad en la comunidad escolar.	Ante desacuerdos significativos, participantes y mediadores reconstruyen la secuencia emocional del conflicto, reconocen necesidades vulneradas y diseñan compromisos reparadores verificables. Los aprendizajes obtenidos alimentan acuerdos de aula, sin exponer identidades, para prevenir recurrencias y convertir tensiones en conocimiento colectivo situado.	En dos periodos académicos disminuirán 30 % los conflictos recurrentes.	Mediadores escolares formados. Docente tutor. Guía de preguntas restaurativas. Formatos de acuerdos. Sala neutral. Buzón confidencial. Tablero de seguimiento.
Ruta de control de asistencias	Prevenir la interrupción educativa mediante seguimiento socioemocional que conecte señales de riesgo, apoyos oportunos y metas académicas significativas para estudiantes.	Un tablero protegido integra asistencia, participación, bienestar percibido y cambios conductuales, sin etiquetar al estudiantado. El equipo tutorial analiza patrones quincenales, conversa con cada estudiante y acuerda apoyos escalonados, combinando metas breves, mentoría, ajustes pedagógicos y coordinación familiar según necesidades.	Se disminuirá en un 20 % las inasistencias reiteradas, verificadas mediante tablero, expedientes de apoyo, entrevistas y seguimiento mensual.	Tutor y equipo DECE. Plataforma protegida. Registros de asistencia y participación. Escala breve de bienestar. Mentores. Protocolos de alerta Entrevistas familiares.
Laboratorio de sensibilidad Comunitaria	Construir corresponsabilidad socioemocional entre escuela, familias y comunidad mediante acuerdos que sostengan bienestar, vínculos y continuidad educativa fuera del aula.	Familias, estudiantes, docentes y actores comunitarios participan en laboratorios trimestrales para examinar situaciones reales, contrastar perspectivas y crear compromisos aplicables. Cada encuentro produce micro acciones de cuidado, comunicación y apoyo académico, posteriormente ensayadas en hogares y aulas, documentadas y revisadas colectivamente.	Aumentar en un 25 % la percepción estudiantil de apoyo, verificada con registros, evidencias breves, entrevistas y encuestas comparativas.	Facilitador institucional. Representantes estudiantiles y familiares. Aliados comunitarios. Casos didácticos. Guías de conversación. Formularios digitales. Espacios accesibles. Cronograma trimestral.

Fuente: Elaboración propia.

La cartografía emocional favorece conciencia y regulación; los círculos de pertenencia detectan aislamiento; la mediación restaurativa transforma conflictos; el tablero tutorial anticipa riesgos; los laboratorios comunitarios extienden el cuidado más allá de la institución. Esta arquitectura demanda formación docente, disponibilidad del DECE, protección de datos, tiempo institucional y participación familiar, condiciones cuya desigual presencia podría limitar cobertura y sostenibilidad.

También existe el riesgo de etiquetar estudiantes, burocratizar registros o interpretar toda inasistencia como dificultad emocional, de ahí la necesidad de triangular evidencias, escuchar al alumnado y revisar decisiones colegiadamente. La implementación debería comenzar mediante un pilotaje semestral, con adaptación por edad, territorio y diversidad cultural, seguido de evaluación mixta y ajustes progresivos. Si la institución incorpora estas prácticas en planificación, tutoría y convivencia, podrá consolidar una política preventiva que no responsabilice exclusivamente al estudiante, sino que examine las relaciones pedagógicas y las condiciones organizativas vinculadas con su permanencia educativa.

Conclusiones

El aprendizaje socioemocional fortalece el bienestar, la convivencia y la permanencia educativa cuando deja de concebirse como una intervención aislada y se incorpora de manera sostenida en las prácticas pedagógicas, tutoriales e institucionales. Los hallazgos demostraron que la autorregulación, la empatía, la resiliencia, la comunicación asertiva y la resolución dialogada de conflictos favorecen seguridad afectiva, pertenencia, participación y disposición para aprender. La continuidad académica no fue comprobada mediante

seguimientos longitudinales; su relación se sustentó en indicadores próximos, como motivación, adaptación, asistencia, rendimiento y vinculación escolar, hallazgo que respalda su influencia potencial sin convertirla en causalidad demostrada. Las competencias emocionales operan como mediaciones entre experiencia individual, relaciones escolares y compromiso formativo, aunque sus efectos dependen de condiciones pedagógicas, familiares e institucionales que impiden atribuir el bienestar exclusivamente al estudiante. Esta perspectiva amplía los enfoques centrados en habilidades personales y exige comprender la dimensión socioemocional como responsabilidad compartida.

A partir de estos hallazgos, se recomienda incorporar el aprendizaje socioemocional en la planificación curricular, la tutoría y la gestión de la convivencia, acompañado por formación docente continua, participación familiar y apoyo especializado. Las estrategias deberían adaptarse a edad, diversidad cultural, necesidades educativas y condiciones territoriales, evitando modelos uniformes que profundicen desigualdades. También se requiere proteger la confidencialidad, triangular registros de asistencia, bienestar y participación, evaluar periódicamente los avances e impedir que los sistemas de alerta etiqueten al alumnado. Un pilotaje institucional permitiría ajustar recursos, responsabilidades e indicadores antes de ampliar su aplicación.

Las investigaciones futuras deberán desarrollar diseños longitudinales y comparativos que examinen duración, transferencia e incidencia de estas prácticas sobre trayectorias educativas completas. Resulta pertinente explorar diferencias según género, ruralidad, discapacidad, vulnerabilidad económica y nivel escolar, junto con la influencia de la formación

docente y la corresponsabilidad familiar. Nuevas indagaciones podrían valorar las cinco estrategias propuestas mediante métodos mixtos, contrastar experiencias entre instituciones y estudiar cómo las tecnologías de seguimiento apoyan decisiones preventivas sin vulnerar derechos, proyectando modelos sostenibles, inclusivos y sensibles a las particularidades de cada comunidad educativa. Este horizonte exige financiamiento, liderazgo pedagógico y evaluación participativa continua.

Referencias Bibliográficas

- Alvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388–401. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Anilema, G., Naldonado, G., Vásquez, L., Solano, G., Silva, J., & Aguay, D. (2024). Inclusión de habilidades socioemocionales en los programas educativos: Claves para el desarrollo integral del estudiante. *South Florida Journal of Development*, 5(12), 1–15. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-018>
- Arcos, N., Garrido Arroyo, C., & Balladares Burgos, J. (2023). La inclusión educativa en Ecuador: Una mirada desde las políticas educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6607–6623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6656
- Barragán, C., Ponce, M., Cardona, A., García, M., & Posso, E. (2024). Desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto educativo: Estrategias para el bienestar integral. *Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 3(9), 797–810. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i9.8733>
- Carrera, M. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Cepeda, E., Dias, P., Torres, J., Alarcón, S., & Alarcón, L. (2025). El rol de la educación socioemocional y su impacto en el aprendizaje de los educandos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 2334–2346. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16010
- Chunchi, M., & Ordóñez, M. E. (2024). Educación socioemocional como herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de 1ro de bachillerato. *Revista Tecnológica - ESPOL*, 36(1), 82–97. <https://doi.org/10.37815/rte.v36n1.1085>
- Conforme, F., Jaya, D., Guevara, M., & Cagua, M. (2026). Fortalecimiento de la educación socioemocional y bienestar estudiantil: Impacto en el aprendizaje. *Ideas y Voces*, 6(1), 59–70. <https://ciciap.org/ideasvoces/index.php/BCI/V/>
- Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- Cruz, R., & Cassungu, R. (2025). Impacto de las estrategias pedagógicas colaborativas en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 8(22), 167–186. <https://www.redalyc.org/journal/7487/748781889002/>
- Danel, O., & Santa María, C. (2024). *Metodología de la investigación*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33341.47849>
- Fernández, C., Tripailaf Sanzana, C., & Arias Ortega, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272–286. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Jiménez, B., Hernández, L., Campos, C., & Llor, N. (2025). Desarrollo de competencias

- socioemocionales en la educación: Un enfoque psicológico. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON*, 5(3), 332–343. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.602>
- Maldonado Ramírez, C. I. (2024). El diagnóstico pedagógico y la herramienta de inteligencias múltiples en educación primaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 346–360. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1881>
- Medina Sandoval, R. J. (2023). Anomalías geoquímicas: Una revisión sistemática según el método PRISMA. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1887–1903. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4531
- Mera, M., Marcillo, M., Zamora, M., Zambrano, C., Suárez, B., & Guzmán, L. (2025). Manejo de las emociones en niños de educación inicial que presentan trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) de la Unidad Educativa Ciudad de Pedernales. *Revista de Estudios Generales (REG)*, 4(2), 702–716. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i2.117>
- Moreano, J., Guilcaso, T., Romero, J., & Gordillo, M. (2026). Salud mental y convivencia escolar en la educación básica: Programas en unidades educativas del Ecuador. *Ciencia Innovadora*, 4(2), 382–394. <https://doi.org/10.64422/rci.v4n2.2026.234>
- Moreno, N., Roldán, B., Mena, I., Castillo, M., & Rodríguez, B. (2023). Inteligencia emocional en el aula: Una revisión de prácticas y estrategias para promover el bienestar estudiantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4731–4748. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5683
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.
- Ojeda, J., Cofre, B., Játiva, E., Peñafiel, T., Gordon, L., & Cajamarca, J. (2025). Fortalecimiento socioemocional en la primera infancia mediante juego simbólico y estrategias de expresión artística. *Revista Científica Tsafiki*, 1(2), 1–17. <https://doi.org/10.70577/5pkcw976>
- Quispe, C., Roca, G., Parra, S., & Pita, G. (2025). El bienestar emocional en la comunidad educativa: Un pilar para el éxito académico y personal. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 276–286. <https://doi.org/10.70625/rice/182>
- Rodríguez, S., & García, N. (2024). Camino hacia la inclusión educativa: Beneficio para todos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 511–525. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.741>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Silador, R. (2023). *Manual de investigación*. Instituto Superior Tecnológico Universitario. <https://tecnologicolezaeta.edu.ec/wp-content/uploads/2023/09/MANUAL-DE-INVESTIGACION-2023-1.pdf>
- Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 9–19. <https://doi.org/10.70625/rice/140>
- Torres, J., & Robalino, D. (2025). La educación emocional en la primera infancia como prevención de trastornos: Revisión sistemática. *Revista G-Ner@ndo*, 6(1), 2688–2711. <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/536>
- Zúniga, C., & Luque, M. J. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(2), 182–195.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8214944.pdf>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © William Heriberto Pashmay Amaguaya, Edilma del Rosario Peña Suárez, Paco Javier Salazar Uquillas, Eduardo Xavier Zambrano Asanza, Magdalena Elizabeth Montero Paccha.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). William Heriberto Pashmay Amaguaya: 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. Edilma del Rosario Peña Suárez: 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. Paco Javier Salazar Uquillas: 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. Eduardo Xavier Zambrano Asanza: 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. William Heriberto Pashmay Amaguaya: 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.
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.

