Cognopolis
Revista de educación y pedagogía
Vol. 4(3), 46-62, 2026
https://doi.org/10.62574/ma8w0784

Educación socioemocional en educación inicial: Estrategias docentes para fortalecer la convivencia escolar

Social-emotional learning in early years education: Teaching strategies to foster positive school relationships

Ibeth Haydee Parrales-Pincay
ibeth.parrales@unesum.edu.ec
Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Manabí, Ecuador
https://orcid.org/0009-0001-5053-8357

Carlos Luis Bacusoy-Sánchez
carlos.bacusoy@unesum.edu.ec
Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Manabí, Ecuador
https://orcid.org/0009-0001-2751-4576

Sandra María Cevallos-Solorzano
sandra.cevallos@uees.edu.ec
Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Manabí, Ecuador
https://orcid.org/0009-0006-1734-5306

Ana María Moran-Macias
ana.moran@unesum.edu.ec
Universidad Estatal del Sur de Manabí. Jipijapa, Manabí, Ecuador
https://orcid.org/0009-0006-1734-5306

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar la educación socioemocional en Educación Inicial desde el diseño de estrategias docentes orientadas a fortalecer la convivencia escolar en el contexto ecuatoriano. Para ello, se empleó un diseño documental descriptivo apoyado en la modalidad de proyecto factible, revisando veinte fuentes académicas (2014-2026) sobre programas de aprendizaje socioemocional en primera infancia, sistematizadas en matrices comparativas según tipo de estudio, contexto y resultados. Los hallazgos evidencian que los programas más efectivos combinan enseñanza explícita del vocabulario emocional, modelado docente y práctica guiada entre pares, y que las creencias del maestro inciden directamente en la calidad del apoyo emocional brindado. A partir de este diagnóstico se propone una estrategia de cuatro componentes: formación emocional docente, enseñanza explícita de habilidades, estructuración del ambiente de aula y vinculación familiar, de bajo costo y alta viabilidad institucional.

Descriptores: aprendizaje socioemocional; competencias para la vida; desarrollo de las habilidades. (Tesauro UNESCO)

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyse social-emotional learning in early years education through the design of teaching strategies aimed at strengthening school community life in the Ecuadorian context. To this end, a descriptive documentary design based on the ‘feasibility study’ approach was employed, reviewing twenty academic sources (2014-2026) on social-emotional learning programmes in early childhood, which were systematised in comparative matrices according to study type, context and outcomes. The findings show that the most effective programmes combine explicit teaching of emotional vocabulary, teacher modelling and guided peer practice, and that teachers' beliefs have a direct impact on the quality of the emotional support provided. Based on this analysis, a four-component strategy is proposed: emotional training for teachers, explicit teaching of skills, structuring of the classroom environment and family engagement, which is low-cost and highly feasible within the institutional context.

Descriptors: socio-emotional learning; life skills; skills development. (UNESCO Thesaurus)

Recibido: 18/06/2026. Revisado: 21/07/2026. Aprobado: 19/08/2026. Publicado: 19/09/2026.
Articulos de investigación

INTRODUCCIÓN

Dentro de este marco, la Educación Infantil es una etapa clave para sentar las bases socioemocionales que apoyarán (en años posteriores) la capacidad del niño para relacionarse, controlar impulsos y resolver conflictos en clase; de ese modo, la convivencia escolar, por lo tanto, no se construye espontáneamente, sino que depende en gran medida de la intervención pedagógica del maestro que media las primeras experiencias de vinculación social que el niño tiene fuera del núcleo familiar. Así como el hogar es el primer espacio de socialización, el aula en la Educación Infantil se configura como el segundo escenario donde el niño aprende a compartir, esperar su turno y nombrar lo que siente, siendo importante tener en consideración que la educación socioemocional se ha consolidado, así como un campo de estudio que vincula el desarrollo cognitivo con la gestión de emociones, el reconocimiento de los demás y los lazos de cooperación (Bierman et al., 2026).

Ahora Ecuador tiene características que requieren un enfoque contextualizado del problema: en las aulas de Educación Inicial del país, los niños tienen diferentes niveles de estimulación previa, las situaciones familiares son diversas y (en muchos casos) los entornos comunitarios son económicamente precarios; estas condiciones influyen directamente en cómo los niños expresan y regulan sus emociones, por lo que el docente de Educación Inicial debe diseñar estrategias que transmitan contenido curricular pero que también modelen formas saludables de convivencia; por lo tanto, la formación docente en competencias socioemocionales se convierte en un requisito ineludible para una educación de calidad (Córdova-Romero et al., 2024).

Dado que la literatura internacional ha demostrado sistemáticamente los beneficios de los programas de aprendizaje socioemocional en la primera infancia, necesitamos revisar críticamente esta evidencia para saber qué estrategias son transferibles a Ecuador y cuáles necesitan adaptación. Blewitt et

al. (2018) mostraron a través de una revisión sistemática con metaanálisis que las intervenciones curriculares universales de aprendizaje socioemocional aplicadas en centros de educación infantil producen efectos positivos y sostenidos en las competencias emocionales de los niños, siendo considerable tener en cuenta que Djamnezhad et al. (2021) también demostraron a través de un mapa sistemático de revisiones que la mayoría de los programas estudiados en el campo preescolar tienen componentes estructurales similares: enseñanza explícita del vocabulario emocional; modelado por parte del docente; práctica guiada de habilidades de resolución de conflictos.

En línea con este enfoque, Fang et al. (2026) mostraron en un programa que combina el juego y la cognición emocional que la competencia socioemocional de los niños mejora cuando las estrategias pedagógicas combinan aspectos lúdicos con la reflexión guiada sobre las propias emociones y las de otras personas; esta información puede utilizarse para diseñar estrategias de enseñanza en Ecuador, donde el juego está fácilmente disponible y es culturalmente valorado como un recurso pedagógico.

Sin embargo, estos resultados no se transfieren fácilmente al aula ecuatoriana, Ng y Bull (2018) señalaron que los factores situacionales en el aula (tamaño del grupo, disponibilidad de tiempo curricular, formación del profesorado antes de enseñar) determinan cómo se ponen en práctica de manera efectiva las estrategias de aprendizaje socioemocional, por lo que cualquier propuesta de intervención debe partir de un diagnóstico realista de las condiciones institucionales antes de prescribir técnicas. En este punto, debemos recordar que la convivencia escolar es tanto un medio como un fin de la educación socioemocional, es un medio porque el clima relacional del aula determina el aprendizaje y es un fin porque convivir pacíficamente es en sí misma una competencia que debe enseñarse (Hernández de la O, 2023).

En otras palabras, este trabajo no pretende agotar el debate teórico sobre el desarrollo emocional infantil, sino más bien proporcionar un puente operativo

entre la evidencia internacional y la práctica docente cotidiana, de ese modo; la relevancia del estudio es que las decisiones pedagógicas tomadas durante la Educación Infantil determinan las trayectorias de ajuste escolar más adelante (Bierman et al., 2026), el seguimiento longitudinal mostró que la intervención temprana en habilidades socioemocionales persiste hasta la adultez joven.

En función de lo planteado, el presente artículo tiene como propósito analizar la educación socioemocional en Educación Inicial desde el diseño de estrategias docentes orientadas a fortalecer la convivencia escolar en el contexto ecuatoriano.

METODOLOGÍA

De acuerdo con el objetivo establecido, este estudio está estructurado según un diseño documental descriptivo apoyado por la modalidad de proyecto factible, en tanto, el componente documental descriptivo permitió la sistematización, descripción y comparación de la evidencia científica publicada sobre la educación socioemocional en la primera infancia; el componente de proyecto factible guio la construcción de una propuesta de estrategias de enseñanza adaptadas a la realidad de las aulas de Educación Infantil en Ecuador.

Con este fin, se revisaron fuentes académicas indexadas en bases de datos relacionadas con la educación y la psicología del desarrollo (2014-2026), estudios de revisión sistemática, metaanálisis y estudios empíricos sobre programas de aprendizaje socioemocional en la educación infantil y preescolar; partiendo de lo planteado, se seleccionaron veinte fuentes que cumplían con el criterio de relevancia temática; declararon rigor metodológico y correspondencia con el nivel educativo estudiado.

Como método de análisis utilizamos el análisis documental a través del cual se extrajeron de cada fuente los siguientes elementos como son el tipo de estudio, contexto geográfico, población atendida, componentes de la intervención y principales resultados reportados, esta información se organizó en matrices comparativas para identificar patrones comunes y estrategias recurrentes entre

los programas. De ese modo, la fase de proyecto factible se desarrolló en tres etapas: primero, evaluación de necesidades basada en la revisión documental; segundo, diseño de la propuesta de estrategias de enseñanza basada en evidencia sistematizada y tercero, definición de criterios para la viabilidad pedagógica considerando los recursos usualmente disponibles en las instituciones de Educación Infantil en Ecuador.

RESULTADOS

A partir del análisis documental realizado, se identificaron tres grandes categorías de resultados: los relacionados con los componentes estructurales de los programas de aprendizaje socioemocional, los relacionados con los efectos reportados sobre la convivencia escolar y los relacionados con el papel del docente como agente mediador. La tabla 1 sistematiza los estudios revisados con mayor peso empírico para el diseño de la propuesta.

Tabla 1. *Evidencia documental analizada.*

Autor(es) y año	Tipo de estudio	Contexto	Aporte principal
Bierman et al. (2026)	Ensayo controlado aleatorizado con seguimiento longitudinal	Estados Unidos	Los efectos de la intervención socioemocional preescolar persisten hasta la adultez joven.
Blewitt et al. (2018)	Revisión sistemática y metaanálisis	Internacional	Las intervenciones curriculares universales producen efectos positivos y sostenidos sobre competencias emocionales.
Córdova-Romero et al. (2024)	Revisión documental	Latinoamérica	La educación socioemocional favorece el desarrollo integral cuando se articula con prácticas contextualizadas.
Djamnezhad et al. (2021)	Mapa sistemático de revisiones	Internacional	Los programas comparten componentes estructurales: vocabulario emocional, modelado y práctica guiada.
Fang et al. (2026)	Programa de intervención (EmoCog Play)	China	La integración de juego y cognición emocional mejora la competencia socioemocional infantil.
Luo et al. (2020)	Revisión sistemática y metaanálisis	Internacional	Las intervenciones de aula completa generan efectos moderados sobre competencias socioemocionales.

Murano et al. (2020)	Metaanálisis	Internacional	Las intervenciones preescolares mejoran habilidades sociales y reducen problemas de conducta.
Ng y Bull (2018)	Estudio cualitativo	Singapur	Los factores situacionales del aula condicionan las estrategias docentes de aprendizaje socioemocional.
Salas-Román et al. (2022)	Estudio cuasiexperimental	España	La educación emocional estructurada mejora las competencias socioemocionales en educación infantil.
Zinsser et al. (2014)	Estudio de método mixto	Estados Unidos	Las creencias docentes sobre el aprendizaje socioemocional se relacionan con el apoyo emocional observado.

Fuente: Propia (2026).

Como se puede ver en la Tabla 1, la evidencia internacional muestra que los programas de aprendizaje socioemocional más efectivos tienen una estructura común: enseñanza explícita del vocabulario emocional; modelado sistemático por parte del docente; oportunidades para la práctica guiada en situaciones reales de interacción entre pares (Djamnezhad et al., 2021; Luo et al., 2020). De manera similar, está claro que estos efectos no se limitan al período escolar durante el cual se implementan, sino que se extienden a etapas posteriores del desarrollo (Bierman et al., 2026) en su estudio de seguimiento longitudinal.

Al hablar sobre la convivencia escolar, específicamente Hernández de la O (2023) documentó que el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de preescolar está directamente relacionado con la disminución de comportamientos agresivos y el aumento de comportamientos prosociales dentro del aula. Guzmán-Jordan et al. (2025) también afirmaron que las estrategias de desarrollo socioemocional en la educación temprana necesitan una intencionalidad pedagógica sostenida: las intervenciones aisladas u ocasionales no son suficientes para cambiar los patrones relacionales del grupo.

Con respecto al papel del maestro, Ng y Bull (2018) encontraron que el tiempo curricular, el tamaño del grupo y la formación recibida son los principales factores situacionales que facilitan o impiden la implementación de estrategias socioemocionales en el aula; Zinsser et al. (2014) demostraron que las creencias

de los maestros sobre la importancia del aprendizaje socioemocional están directamente relacionadas con la calidad del apoyo emocional que se observa efectivamente en la práctica (es decir, los maestros que valoran la dimensión emocional del aprendizaje brindan un apoyo más sensible y oportuno a los niños).

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados en los estudios revisados, la heterogeneidad es evidente, siendo importante tener en cuenta la postura de Hughes (2026) quien desarrolló y validó la escala de Activos Socioemocionales, que era culturalmente sensible para captar competencias socioemocionales en poblaciones diversas, pero los instrumentos estandarizados no siempre son apropiados para contextos distintos de aquellos en los que fueron originalmente construidos. Así, Sheel et al. (2026), basándose en las percepciones de padres y maestros en India, mostraron que existen discrepancias relevantes en la evaluación de las competencias socioemocionales del mismo grupo de niños, y la triangulación de fuentes de información es una condición deseable para cualquier proceso evaluativo en este campo.

Con respecto a las estrategias docentes específicas documentadas en la literatura, la tabla 2 sistematiza las categorías identificadas junto con su fundamento empírico correspondiente.

Tabla 2. *Categorías documentales de estudio.*

Categoría	Estrategia docente	Fundamento
Enseñanza explícita de emociones	Uso de vocabulario emocional cotidiano, tarjetas y cuentos que nombran estados afectivos	Djamnezhad et al. (2021); Fang et al. (2026)
Modelado docente	El docente verbaliza y regula sus propias emociones frente al grupo como ejemplo de autorregulación	Zinsser et al. (2014)
Práctica guiada entre pares	Actividades estructuradas de interacción cooperativa y resolución conjunta de conflictos	Ji et al. (2025)
Narrativa y juego simbólico	Uso de cuentos, dramatización y juego de roles para la comprensión emocional	Nemet et al. (2026)
Rutinas de regulación emocional	Espacios y momentos fijos dentro de la jornada para la calma y la autorregulación	Ștefan et al. (2022)
Participación familiar	Corresponsabilidad entre docente y familia para reforzar aprendizajes emocionales en casa	Ibáñez-Martínez y Romero-Pérez (2019); Sheel et al. (2026)

Fuente: Propia (2026).

Como muestra la Tabla 2, las estrategias con más apoyo empírico tienen un componente cognitivo (comprensión y nombramiento de emociones) y un componente relacional (práctica de habilidades en situaciones de interacción real). Ji et al. (2025) demostraron a través de una revisión de alcance en niños de dos años que incluso desde muy temprano la interacción entre pares es un contexto legítimo para el aprendizaje socioemocional si el maestro estructura estos espacios intencionalmente.

Por otro lado, Ibáñez-Martínez y Romero-Pérez (2019) demostraron a través de un estudio de caso que la competencia socioemocional en la primera infancia se fortalece significativamente cuando hay una responsabilidad compartida entre el entorno escolar y el entorno familiar; las estrategias de enseñanza sin la participación activa de las familias tienden a perder sostenibilidad con el tiempo; debemos tener en cuenta que la educación socioemocional en la primera infancia es un campo con suficiente apoyo empírico internacional, pero este apoyo no exime a Ecuador de tener que adaptar las estrategias identificadas a sus condiciones institucionales, culturales y de formación docente.

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DOCENTES

Basado en el diagnóstico documentado anteriormente, proponemos a continuación estrategias de enseñanza para promover la convivencia escolar en las aulas de Educación Infantil (Ecuador) bajo un enfoque de proyecto factible, siendo considerable que la propuesta está estructurada en cuatro componentes interrelacionados: formación emocional del docente; enseñanza explícita de habilidades socioemocionales; estructuración del ambiente del aula y conexión con las familias.

En complementación a lo anterior; se tiene que el primer componente (formación emocional del docente) parte de la premisa de que “lo que no se puede enseñar no se desarrolla en el propio educador”. Por esta razón, se proponen talleres de autorregulación emocional para el personal docente de Educación Infantil de manera periódica, donde se trabajan técnicas de respiración, identificación de desencadenantes personales y estrategias de comunicación asertiva en situaciones de conflicto en el aula. Esta medida responde directamente a lo que Zinsser et al. (2014) demostraron: las creencias y competencias emocionales de los docentes determinan la calidad del apoyo emocional brindado a los niños.

Por otro lado, el segundo componente es la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales en la planificación curricular diaria, en este orden, se debe establecer un tiempo fijo (no menos de quince minutos) durante el día para actividades de reconocimiento y nombramiento de emociones (tarjetas ilustradas, cuentos infantiles, canciones temáticas), por consiguiente, también se propone el uso sistemático de la dramatización y el juego simbólico como vehículos para que los niños representen situaciones de conflicto y practiquen de manera guiada formas alternativas de resolución (Nemet et al., 2026), ya que la participación narrativa es un contexto para la construcción de la comprensión emocional en los primeros años escolares.

De manera similar, el tercer componente es la estructuración intencional del entorno físico y relacional del aula: aquí proponemos crear un rincón de calma

en cada aula (es decir, un espacio al que el niño va voluntariamente cuando se siente muy enojado; siendo estos elementos sensoriales simples y material de apoyo visual para la autorregulación); también rutinas grupales al final del día con los niños compartiendo (con la ayuda del maestro) cómo se sintieron durante el día. Esta propuesta se basa en el trabajo de Ștefan et al. (2022): los programas preescolares con más evidencia de efectividad incluyen rutinas estructuradas de regulación emocional como parte del funcionamiento diario de las aulas.

Como ejemplo, entre las actividades específicas que se pueden incorporar en la vida diaria están: la asamblea emocional matutina (cada niño elige una tarjeta que representa cómo se siente al llegar a la escuela); el termómetro de la ira (recurso visual que ayuda al niño a identificar la intensidad de su emoción antes de actuar); el rincón de la reconciliación (espacio específico donde dos niños que están en conflicto son acompañados por el maestro para que puedan expresar lo que sucedió y proponer conjuntamente una solución). Esto es similar a las experiencias descritas por Portes-Júnior et al. (2026) en instituciones de educación infantil chilenas donde este tipo de recursos visuales y espaciales permitieron la apropiación autónoma de estrategias de autorregulación por parte de los niños.

En otro orden, el cuarto componente es la participación activa con las familias como condición para la sostenibilidad de la propuesta, de ese modo; se sugiere realizar breves reuniones bimensuales donde el docente informe a los representantes sobre lo trabajado en clase y cómo replicarlo en casa (replicación sencilla) y un cuaderno de viaje emocional en el que la familia y la escuela registren juntos el progreso del niño en el reconocimiento de emociones, esta línea de acción está respaldada por el trabajo de Ibáñez-Martínez y Romero-Pérez (2019), quienes demostraron que la responsabilidad compartida entre la familia y la escuela fortalece la competencia socioemocional en la primera infancia. Por otro lado; con el propósito de precisar la viabilidad de

implementación, la tabla 3 organiza la propuesta en fases secuenciales, señalando actividades, responsables y temporalidad estimada.

Tabla 3. *Fases secuenciales de la propuesta.*

Fase	Actividad principal	Responsable	Duración estimada
Diagnóstico	Identificación de necesidades socioemocionales del grupo mediante observación estructurada	Docente de aula	2 semanas
Sensibilización	Taller inicial de autorregulación emocional docente	Coordinación pedagógica	1 semana
Implementación	Desarrollo de las cuatro líneas de estrategia en la rutina diaria del aula	Docente de aula	1 periodo académico
Vinculación familiar	Encuentros bimestrales y cuaderno viajero emocional	Docente y representantes	Todo el periodo
Seguimiento y ajuste	Evaluación cualitativa de la convivencia escolar y ajuste de estrategias	Coordinación pedagógica	Al cierre de cada bimestre

Fuente: Propia (2026).

A partir de lo comentado anteriormente; la propuesta descrita anteriormente no requiere muchos recursos económicos ni infraestructura especializada, por lo que es más factible en instituciones de Educación Inicial con recursos limitados (lo cual suele ser el caso en Ecuador), por lo tanto, en este sentido, la viabilidad de la propuesta depende principalmente de la disposición institucional para dedicar tiempo curricular protegido a la dimensión socioemocional más que de la disponibilidad de recursos materiales. Por lo tanto, recomendamos que la evaluación de la propuesta incluya indicadores cuantitativos y cualitativos (frecuencia de comportamientos agresivos registrados por el docente; número de conflictos resueltos autónomamente por los niños; percepción de las familias sobre los cambios observados en casa) en un sistema de monitoreo para que las estrategias puedan ajustarse progresivamente (enfoque flexible característico de un proyecto factible).

DISCUSIÓN

Los resultados sistematizados de este estudio nos permiten discutir primero que el docente es el agente central que media la convivencia escolar en la Educación Infantil; porque sí, la literatura internacional apoya la efectividad de los

programas de aprendizaje socioemocional (Blewitt et al., 2018; Luo et al., 2020; Murano et al., 2020) pero no solo el diseño curricular del programa es efectivo (cómo el docente lo traduce en prácticas diarias concretas); Ng y Bull (2018) documentaron que los factores situacionales del aula condicionan fuertemente cómo se implementan estas estrategias.

En segundo lugar, tenemos que hablar sobre la relación entre las creencias de los maestros y el apoyo emocional brindado a los niños. Zinsser et al. (2014) confirmaron que esta relación es directa: cuanto mayor es la apreciación de los maestros por la dimensión emocional del aprendizaje, mejor es la calidad del apoyo que observan. Esta relación es particularmente importante para Ecuador, donde la formación inicial de los maestros de Educación Infantil no siempre incluye contenido relacionado con el desarrollo socioemocional de los niños, por lo que necesita ser fortalecida tanto en la formación de pregrado como en los procesos de formación institucional continua.

Por otro lado, la evidencia revisada nos permite discutir la corresponsabilidad familiar como sostenibilidad de las estrategias de enseñanza. Ibáñez-Martínez y Romero-Pérez (2019) y Sheel et al. (2026) coinciden desde diferentes contextos geográficos en que la desconexión entre las prácticas escolares y familiares limita el impacto de las intervenciones socioemocionales; por lo tanto, la propuesta realizada en este estudio está diseñada para que se incluya deliberadamente un componente de vinculación familiar, de modo que las estrategias de enseñanza no se limiten únicamente al espacio del aula.

Sin embargo, también necesitamos resaltar las limitaciones de la evidencia revisada con respecto a su aplicabilidad directa en Ecuador, en este sentido, la mayoría de los estudios sistematizados se llevaron a cabo en contextos de altos ingresos (Estados Unidos, España o China) (Bierman et al., 2026; Salas-Román et al., 2022; Fang et al., 2026) cuyas condiciones institucionales, relación docente-estudiante y disponibilidad de recursos son muy diferentes de las que existen en muchas instituciones de Educación Inicial ecuatorianas, por lo que la

transferencia acrítica de estas estrategias sin un proceso de contextualización podría debilitar su efectividad.

Por lo tanto, la propuesta se centra en estrategias de bajo costo con alta viabilidad institucional (Portes-Júnior et al., 2026); en donde se plantean estrategias pedagógicas utilizadas por educadores de la primera infancia en Chile, porque encontraron que las prácticas sostenibles a lo largo del tiempo son aquellas ya integradas en la rutina del aula sin requerir recursos adicionales. De manera similar, necesitamos hablar sobre la interacción entre pares como un espacio legítimo para el aprendizaje socioemocional desde una edad muy temprana; ante lo cual, Ji et al. (2025) mostraron que incluso los niños de dos años participan en procesos de aprendizaje socioemocional cuando el maestro estructura deliberadamente espacios de interacción y, por lo tanto, se tomó la decisión metodológica de incluir actividades de práctica guiada entre pares específicamente en la propuesta en lugar de intervención en espacios de trabajo individuales entre el niño y el maestro.

En contraste con una visión puramente individualista de la regulación emocional, la evidencia revisada es relacional: la convivencia en la escuela se construye en la interacción diaria entre compañeros y no solo en el trabajo realizado internamente por el niño sobre sus propias emociones. De ese modo; Guamán-Pupiales et al. (2025) sintetizaron en su revisión de enfoques y resultados sobre la educación socioemocional en la educación temprana que los programas donde el desarrollo se centra exclusivamente en el niño (sin un componente relacional explícito) tienden a tener menos efecto en la convivencia grupal.

Cuando se habla de la convivencia escolar y el clima organizacional del centro educativo, vale la pena recordar que las estrategias de enseñanza en el aula no existen de manera aislada, sino junto con la cultura institucional en la que están inmersas, por otro lado, Guzmán-Jordan et al. (2025) documentaron que las estrategias de desarrollo socioemocional más efectivas en la educación temprana requieren una intencionalidad pedagógica sostenida de toda la

institución, y no solo decisiones individuales de los docentes en el aula; por lo tanto, la propuesta formulada en este estudio incluye la participación activa de la coordinación pedagógica institucional en las fases de concienciación y seguimiento.

En concatenación al tema planteado; es importante mencionar la contribución metodológica que el proyecto factible hace sobre los estudios puramente descriptivos revisados; de ese modo; la mayoría de la evidencia sistematizada documenta solo los efectos de programas ya implementados; la modalidad de proyecto factible utilizada en este estudio va un paso más allá porque traduce esta evidencia en una propuesta concreta, adaptada y evaluable para Ecuador (esto es lo que hace que el presente trabajo sea diferente de las revisiones puramente descriptivas [Guamán-Pupiales et al., 2025; Córdova-Romero et al., 2024]). Además, medir los efectos de las estrategias socioemocionales en la convivencia escolar sigue siendo un problema metodológico. Hughes (2026) desarrolló y validó una escala de activos socioemocionales culturalmente sensible y muestra que los instrumentos de medición no siempre son adecuados para poblaciones distintas de aquellas para las que fueron diseñados originalmente; esta limitación instrumental refuerza la necesidad de que futuras investigaciones ecuatorianas desarrollen o adapten sus propios instrumentos de evaluación.

CONCLUSIÓN

El objetivo de analizar la educación socioemocional en Educación Inicial desde el diseño de estrategias docentes se cumplió mediante una propuesta de cuatro componentes: formación emocional del docente, enseñanza explícita de habilidades, estructuración del ambiente de aula y vinculación familiar; estos ejes se derivaron directamente del análisis documental de veinte fuentes y no de supuestos teóricos generales.

En otras palabras, la propuesta no transfirió programas de contextos de altos ingresos de manera acrítica, sino más bien actividades de bajo costo que se

pueden realizar durante el día escolar (asamblea emocional matutina; termómetro de ira; rincón de reconciliación) que no requieren infraestructura adicional o personal especializado, por lo que la viabilidad de la propuesta depende de la disposición de las instituciones para asignar tiempo curricular a la dimensión socioemocional.

Asimismo, el estudio definió el papel del docente como mediador de la convivencia (vinculando su formación emocional inicial con la calidad del apoyo que brindan al grupo) y estableció la interacción entre pares, no el trabajo individual del niño, como el espacio donde se construye efectivamente la convivencia escolar. En este sentido, el enfoque de proyecto factible convirtió un diagnóstico documental en una propuesta con fases, responsabilidades y plazos que pueden ser evaluados a través de indicadores de conflictos resueltos de manera autónoma y la percepción familiar del cambio.

FINANCIAMIENTO
No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS
No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS
A la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM).

REFERENCIAS

Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Jones, D. E., & Crowley, D. M. (2026). Promoting resilience with social-emotional learning: Young adult follow-up of a preschool randomized-controlled trial. *The American Psychologist*. Advance online publication. https://doi.org/10.1037/amp0001765

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open, 1*(8), e185727. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727

Córdova-Romero, S. P., Remache-Ramírez, P. E., Villegas-Quishpe, S. V., Tinoco-Aguirre, E. R., Cuadros-Castro, M. M., & De la Cruz-Tapia, M. G. (2024). La importancia de la educación socioemocional en la educación

inicial: Prácticas y enfoques para el desarrollo integral [The importance of socio-emotional education in early childhood education: Practices and approaches for holistic development]. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 5*(2), 1419-1437. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.161

Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B. (2021). Social and emotional learning in preschool settings: A systematic map of systematic reviews. *Frontiers in Education, 6*, 691670. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.691670

Fang, M., Huang, R., & Zhang, C. (2026). Fostering social-emotional competence in early childhood: EmoCog Play Integration Programme. *The British Journal of Educational Psychology, 96*(1), 401-421. https://doi.org/10.1111/bjep.70023

Guamán-Pupiales, L. B., Molina-Herrera, V. F., Garrido-Subía, M. Y., Alejandro-Criollo, C. del R., & Moreira-Quiroz, A. M. (2025). Educación socioemocional en la educación inicial: Una revisión de enfoques y resultados [Socio-emotional education in early childhood education: A review of approaches and outcomes]. *Neosapiencia. Revista Especializada en Ciencias de la Educación, 3*(2), 532-544. https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i2.51

Guzmán-Jordan, C., Infante-Orellana, M., & Esteves-Fajardo, Z. (2025). El desarrollo socioemocional en la educación inicial. Estrategias efectivas. *CIENCIAMATRIA, 11*(1), 952-973. https://doi.org/10.35381/cm.v11i21.1612

Hernández de la O, I. (2023). Convivencia escolar desde las habilidades socioemocionales en el niño preescolar. *Maestro y Sociedad*, (Monográfico Educación Médica), 88-94. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6025

Hughes, K. (2026). Development and validation of the Social Emotional Assets (SEA) scale: A culturally responsive measure of social-emotional competencies in emerging adulthood. *Frontiers in Psychology, 17*, 1801087. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1801087

Ibáñez-Martínez, N., & Romero-Pérez, C. (2019). Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos. *Cuestiones Pedagógicas, 27*, 33-47. https://doi.org/10.12795/CP.2019.i28.03

Ji, Y., White, J., & Sharma, S. (2025). Social-emotional learning of 2-year-olds within peer interactions in early childhood education settings: A scoping review. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland), 15*(10), 1303. https://doi.org/10.3390/bs15101303

Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., & Polignano, J. (2020). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social-emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*. https://doi.org/10.1177/0271121420935579

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research, 90*(2), 227-263. https://doi.org/10.3102/0034654320914743

Nemet, O., Fodor, S., Soltész-Várhelyi, K., Racz, J., & Zsolnai, A. (2026). Narrative participation as a context for meaning-making in early school years: A mixed-methods study of emotion comprehension. *Frontiers in Psychology, 17*, 1833673. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1833673

Ng, S. C., & Bull, R. (2018). Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood, 50*(3), 335-352. https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9

Portes-Júnior, M. de P., Oliveira, F. N. de, Vicuña-Olate, V., Flores-Yañez, S., & Ibáñez-Silva, A. (2026). Estrategias pedagógicas implementadas por educadoras de Educación Infantil para la educación emocional en Educación Infantil en la ciudad de Talca, Chile. *Educação em Análise, 11*, 1-26. https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55292

Salas-Román, N., Alcaide-Risoto, M., & Hue-García, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía, 80*(283), 517-532. https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05

Sheel, H., Suárez, L., & Marsh, N. V. (2026). Assessing social and emotional learning of children in India: Perspectives from parents and teachers. *Acta Psychologica, 262*, 106052. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106052

Ștefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based programs. *Educational Psychology Review, 34*, 2971-3010. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09680-7

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development, 23*(5), 471-493. https://doi.org/10.1002/icd.1843

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/