

El rol de la educación socio emocional en el desarrollo infantil

The role of socio-emotional education in child development

Román-Macas, Glenda Maritza¹; Oyola-Espinoza, Karol Gissel²; Arévalo-Ramón, Gladys Inés³; Tigse-Sánchez, Amanda del Carmen⁴.

Recibido: 15/04/2023

Aceptado: 11/05/2023

Publicado: 31/07/2023

Cita: Román-Macas, G. M., Oyola-Espinoza, K. G., Arévalo-Ramón, G. I., & Tigse-Sánchez, A. del C. (2023). El rol de la educación socio emocional en el desarrollo infantil. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 1(3), 1-13. <https://doi.org/10.63618/omd/ssjm/v1/n3/16>

Resumen

Este artículo analiza el papel de la educación socioemocional (ESE) en el desarrollo infantil desde una perspectiva crítica y multidisciplinaria, evidenciando su impacto positivo en la autorregulación emocional, las habilidades sociales y el rendimiento académico. A través de una revisión bibliográfica cualitativa y exploratoria de literatura científica reciente, se sistematizan hallazgos que demuestran cómo la ESE contribuye al bienestar psicológico y a la construcción de entornos escolares inclusivos. Los resultados revelan beneficios significativos en la conducta, la motivación para aprender y la resiliencia infantil, aunque también se identifican barreras estructurales para su implementación, como la falta de formación docente, escasez de recursos pedagógicos y la ausencia de políticas públicas integradoras. Se concluye que integrar la ESE de forma sistemática y transversal en los currículos escolares no es una opción secundaria, sino una necesidad urgente para fomentar el desarrollo integral y equitativo de los niños en diversos contextos educativos.

Palabras clave: educación socioemocional; desarrollo infantil; habilidades emocionales; bienestar escolar; políticas educativas.

Abstract

This article analyzes the role of social-emotional education (SEE) in child development from a critical and multidisciplinary perspective, evidencing its positive impact on emotional self-regulation, social skills and academic performance. Through a qualitative and exploratory literature review of recent scientific literature, we systematize findings that demonstrate how SSE contributes to psychological well-being and the construction of inclusive school environments. The results reveal significant benefits in behavior, motivation to learn and child resilience, although structural barriers to its implementation are also identified, such as the lack of teacher training, scarcity of pedagogical resources and the absence of inclusive public policies. It is concluded that integrating SSE systematically and transversally into school curricula is not a secondary option, but an urgent need to promote the comprehensive and equitable development of children in diverse educational contexts.

Keywords: socioemotional education; child development; emotional skills; school well-being; educational policies.

¹ Unidad Educativa Cotopaxi; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0008-7036-0171>; glenda.roman@educacion.gob.ec

² Unidad Educativa "Isla Santa Isabel"; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0004-3336-0608>; karol.oyola@educacion.gob.ec

³ Unidad Educativa Cotopaxi; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0009-4251-4687>; gladysi.arevalo@educacion.gob.ec

⁴ Investigador Independiente; Ecuador, Orellana; <https://orcid.org/0009-0000-7021-845X>; tigseamanda@gmail.com



1. Introducción

En las últimas décadas, el interés por el desarrollo integral de la infancia ha ganado una importancia creciente en los campos de la psicología, la pedagogía y las ciencias sociales, especialmente en contextos educativos. Tradicionalmente, la enseñanza escolar se ha centrado en el desarrollo cognitivo y académico de los niños, relegando a un segundo plano otras dimensiones igualmente esenciales, como las competencias emocionales y sociales. Sin embargo, numerosos estudios han demostrado que la educación socioemocional (ESE) desempeña un papel crucial en la formación de individuos emocionalmente equilibrados, socialmente competentes y resilientes, especialmente en los primeros años de vida, cuando se configuran estructuras psicológicas fundamentales para el bienestar a largo plazo (Denham et al., 2009; Durlak et al., 2011). En este contexto, resulta apremiante comprender cómo la ESE contribuye al desarrollo infantil y qué implicaciones tiene para los modelos educativos actuales.

El problema central radica en que, a pesar de la evidencia científica que respalda los beneficios de la ESE, su implementación en los sistemas escolares aún es limitada, desigual y poco sistematizada, especialmente en países en desarrollo. Esta carencia se traduce en una brecha significativa entre las necesidades emocionales y sociales de los niños y la respuesta institucional ofrecida por los centros educativos (OECD, 2015). Además, factores estructurales como la formación insuficiente del profesorado, la escasez de recursos pedagógicos especializados y la falta de políticas públicas específicas dificultan la integración efectiva de programas de ESE en el currículo formal (Domitrovich et al., 2008). Esta situación no solo compromete el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también puede repercutir negativamente en su rendimiento académico y en su capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables.

Diversas investigaciones han evidenciado que los niños que participan en programas de ESE presentan mejoras significativas en la autorregulación emocional, el manejo del estrés, la empatía y la resolución de conflictos, además de una disminución en conductas disruptivas y síntomas de ansiedad y depresión (Taylor et al., 2017). Asimismo, se ha demostrado que estas competencias socioemocionales están correlacionadas con un mejor desempeño académico, mayor motivación para aprender y actitudes prosociales sostenidas en el tiempo (Zins et al., 2004). Desde una perspectiva neurobiológica, se ha establecido que la infancia es una etapa crítica para la plasticidad cerebral, lo que hace que las intervenciones socioemocionales tempranas tengan un impacto más profundo y duradero (Immordino-Yang et al., 2018). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar sistemáticamente la ESE como un componente esencial del currículo escolar desde los niveles iniciales.

La justificación de este estudio radica en la necesidad de visibilizar y sistematizar el conocimiento acumulado sobre el impacto de la ESE en el desarrollo infantil, a fin

de fomentar su implementación efectiva y contextualizada. Dado que la infancia constituye un periodo formativo decisivo, promover estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo socioemocional no solo contribuye al bienestar individual, sino también al fortalecimiento del tejido social en su conjunto (Cohen, 2006). La revisión bibliográfica que aquí se propone resulta viable debido a la creciente disponibilidad de investigaciones científicas publicadas en revistas indexadas que abordan esta temática desde múltiples enfoques disciplinares. Además, el acceso a bases de datos académicas confiables como Scopus y Web of Science permite realizar un análisis riguroso y actualizado, que puede servir como referencia para futuras investigaciones e intervenciones educativas.

El objetivo de esta revisión bibliográfica es analizar críticamente el rol de la educación socioemocional en el desarrollo infantil, considerando sus fundamentos teóricos, evidencia empírica, beneficios documentados y desafíos para su implementación. Se pretende, además, identificar las buenas prácticas y estrategias pedagógicas más efectivas según la literatura científica reciente, con el fin de ofrecer recomendaciones fundamentadas que orienten tanto a investigadores como a responsables de políticas educativas. La integración de la ESE no debe considerarse un complemento opcional, sino una prioridad educativa que contribuya al desarrollo integral de la infancia en contextos diversos.

2. Materiales y Métodos

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, mediante la técnica de revisión bibliográfica. Se ha optado por esta metodología con el propósito de analizar, sintetizar e interpretar críticamente la literatura científica disponible sobre el rol de la educación socioemocional en el desarrollo infantil, atendiendo a la necesidad de sistematizar conocimientos dispersos y generar una comprensión integral del fenómeno. La elección del diseño exploratorio responde al interés de identificar patrones, vacíos teóricos y tendencias emergentes en un campo que, si bien ha ganado relevancia en las últimas décadas, aún presenta desafíos en cuanto a su implementación y evaluación en contextos educativos diversos.

Para la búsqueda y selección de información, se establecieron criterios de inclusión rigurosos, priorizando artículos científicos publicados entre los años 2010 y 2024, en revistas indexadas en bases de datos académicas reconocidas como Scopus y Web of Science. La estrategia de búsqueda incluyó el uso de descriptores clave en inglés y español, tales como “educación socioemocional”, “desarrollo infantil”, “aprendizaje socioemocional”, “competencias emocionales” y “programas escolares”, combinados mediante operadores booleanos para optimizar la recuperación de documentos relevantes. Asimismo, se consideraron informes de organismos internacionales y libros especializados, siempre que cumplieran con criterios de rigor académico y actualidad.

El proceso de revisión se realizó en tres fases. En la primera, se llevó a cabo una preselección basada en los títulos y resúmenes de los documentos recuperados, descartando aquellos que no guardaban relación directa con la temática central del estudio. En la segunda fase, se procedió a una lectura exhaustiva de los textos completos, evaluando su calidad metodológica, pertinencia y contribución al análisis del objeto de estudio. Finalmente, en la tercera fase, se realizó la sistematización y categorización de los hallazgos, organizándolos en función de los temas emergentes y su vinculación con el desarrollo socioemocional infantil.

El análisis de la información se efectuó mediante una lectura crítica e interpretativa, orientada a identificar convergencias, divergencias y vacíos en la literatura, así como a proponer líneas de acción o investigación futura. No se emplearon herramientas estadísticas ni análisis cuantitativos, dado el enfoque cualitativo de la investigación. Esta metodología permitió construir un panorama amplio y fundamentado sobre el estado del conocimiento en torno a la educación socioemocional y su influencia en el desarrollo infantil, aportando elementos valiosos para el debate académico y la toma de decisiones en el ámbito educativo.

3. Resultados

3.1. Beneficios de la educación socioemocional en el desarrollo infantil

La educación socioemocional (ESE) representa un enfoque pedagógico integral que busca dotar a los niños y niñas de habilidades para comprender y manejar sus emociones, establecer relaciones sociales sanas, tomar decisiones responsables y enfrentar los desafíos del entorno de forma adaptativa. Su relevancia en la etapa infantil ha sido ampliamente demostrada por la literatura científica, en tanto constituye un pilar esencial para el desarrollo personal, académico y social. Esta perspectiva no solo responde a una visión humanista de la educación, sino que también se fundamenta en evidencias neurocientíficas y psicológicas que sitúan la infancia como una etapa crítica para la configuración de estructuras afectivas, cognitivas y conductuales duraderas (Shonkoff & Phillips, 2000).

3.1.1. Mejora en la autorregulación emocional y habilidades sociales

Uno de los aportes más consistentes de la ESE es el fortalecimiento de la autorregulación emocional, entendida como la capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones de manera adaptativa. En la infancia, esta habilidad es particularmente relevante, ya que los niños se encuentran en un proceso de maduración neuropsicológica que influye directamente en su comportamiento y en la manera en que enfrentan situaciones sociales y académicas. Programas de ESE diseñados para el nivel preescolar y primario han demostrado que los estudiantes que reciben este tipo de intervención desarrollan una mayor conciencia emocional, autocontrol y empatía hacia los demás (Denham et al., 2009).

Las competencias socioemocionales también permiten mejorar las interacciones con pares y adultos, promoviendo vínculos positivos, la cooperación, el respeto por las normas y la resolución pacífica de conflictos (Zins et al., 2004). La adquisición de estas habilidades sociales en etapas tempranas actúa como un factor protector frente a conductas antisociales o problemáticas futuras. Además, investigaciones recientes indican que la autorregulación emocional contribuye a una mayor resiliencia, es decir, a la capacidad del niño para adaptarse positivamente ante situaciones de adversidad, tales como el estrés familiar, cambios escolares o conflictos interpersonales (Blair & Raver, 2015). Este conjunto de competencias no solo favorece el bienestar subjetivo, sino que también tiene un impacto directo en la disposición del niño para el aprendizaje y su participación activa en el entorno escolar.

3.1.2. Impacto positivo en el rendimiento académico

El desarrollo de competencias socioemocionales está estrechamente relacionado con el desempeño académico, lo cual ha sido documentado en numerosos estudios empíricos y revisiones sistemáticas. Taylor et al. (2017) realizaron un meta-análisis de 82 estudios con un total de 97,406 estudiantes, y hallaron que los programas de ESE aumentaron significativamente el rendimiento académico, con mejoras de aproximadamente 11 puntos porcentuales en comparación con los grupos de control. Este efecto se debe a múltiples factores, entre ellos el aumento de la motivación intrínseca, la persistencia frente a los desafíos académicos, la capacidad para planificar y la atención sostenida.

Desde una perspectiva neurocognitiva, se ha evidenciado que el desarrollo emocional y el aprendizaje no son procesos independientes. Immordino-Yang et al. (2018) afirman que las emociones influyen directamente en la memoria, la toma de decisiones y la capacidad de resolver problemas, procesos fundamentales para el aprendizaje significativo. En este sentido, un entorno emocionalmente seguro y estimulante, característico de una pedagogía basada en la ESE, favorece la consolidación de conocimientos y habilidades cognitivas.

Por otra parte, las habilidades sociales adquiridas mediante la ESE también contribuyen al trabajo colaborativo, al respeto por la diversidad y al establecimiento de relaciones constructivas con docentes y compañeros. Estas condiciones generan un clima escolar positivo, que a su vez mejora los resultados académicos de manera indirecta, al reducir conflictos, favorecer la comunicación y aumentar el sentido de pertenencia. La ESE, por tanto, no solo cumple una función preventiva y formativa, sino que se revela como una estrategia educativa eficaz para mejorar el rendimiento escolar de forma sostenida (Loor Giler et al., 2021).

3.1.3. Reducción de conductas problemáticas

Otra de las contribuciones clave de la ESE en el contexto infantil es la disminución de conductas disruptivas, desadaptativas o que interfieren en el proceso educativo. Este efecto ha sido documentado en múltiples estudios que demuestran que los

niños expuestos a programas estructurados de ESE presentan menos problemas de comportamiento, como agresividad, hiperactividad, retraimiento, ansiedad o desobediencia (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003). Estos resultados tienen una implicancia directa en la convivencia escolar, pues reducen la necesidad de intervenciones disciplinarias y crean un ambiente más propicio para el aprendizaje. La prevención de conductas problemáticas mediante la ESE se basa en el desarrollo de habilidades de autocontrol, resolución de conflictos y toma de decisiones responsables. Estas habilidades permiten a los niños anticipar las consecuencias de sus actos, expresar sus emociones de manera adecuada y actuar con consideración hacia los demás. Un estudio longitudinal realizado por Jones et al. (2015) evidenció que los niños que demostraban mejores competencias sociales en el nivel preescolar tenían menos probabilidades de involucrarse en conductas antisociales durante la adolescencia y la adultez, incluyendo conductas delictivas, consumo de sustancias o abandono escolar.

Además, la implementación sistemática de la ESE permite intervenir tempranamente ante señales de malestar emocional o conductual, ofreciendo un espacio de contención y orientación tanto para los estudiantes como para sus familias. En este sentido, el rol del docente como agente socioeducativo es fundamental, ya que su formación y compromiso inciden en la detección oportuna de situaciones de riesgo y en la construcción de un entorno escolar inclusivo y protector (Schonert-Reichl, 2017). La ESE, entonces, no solo actúa como un mecanismo de promoción del bienestar, sino también como una estrategia eficaz de prevención primaria en salud mental infantil.

3.2. Desafíos en la implementación de programas de educación socioemocional

La creciente evidencia que respalda los beneficios de la educación socioemocional (ESE) en el desarrollo infantil ha impulsado una expansión global en los esfuerzos por integrarla en los sistemas educativos. Sin embargo, esta incorporación no ha estado exenta de tensiones estructurales y barreras operativas. A pesar del consenso internacional en torno a su relevancia, la ESE continúa enfrentando importantes desafíos que limitan su implementación efectiva, sostenida y equitativa. Las limitaciones no solo se derivan de la resistencia al cambio educativo, sino también de vacíos en la formación docente, la ausencia de políticas públicas integradoras, y la escasa disponibilidad de recursos pedagógicos adecuados. Este panorama revela una desconexión entre las recomendaciones teóricas y las condiciones reales de los sistemas educativos, especialmente en contextos vulnerables o con limitaciones presupuestarias.

3.2.1. Falta de formación docente especializada

Uno de los principales obstáculos para la implementación de programas de ESE radica en la insuficiente preparación de los docentes, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional continuo. Aunque los maestros reconocen la

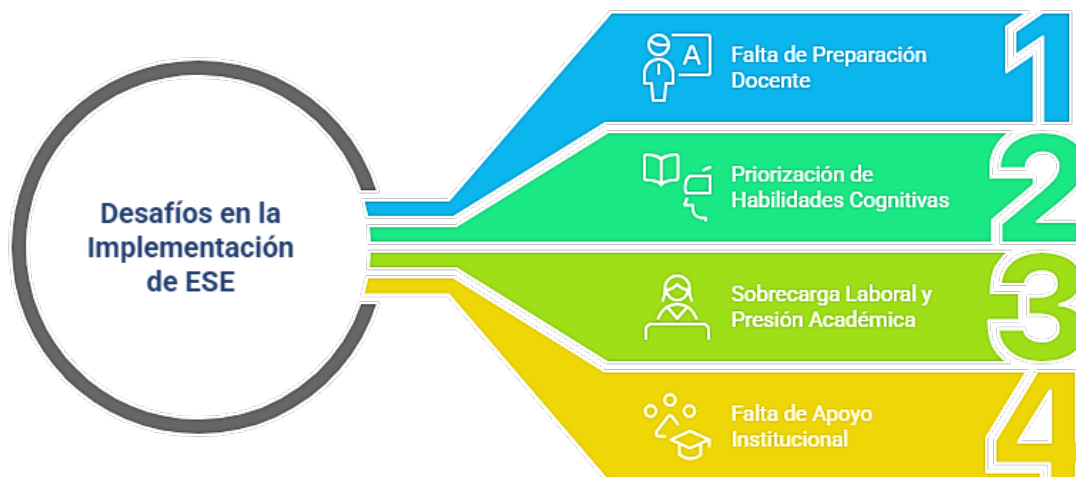
importancia de enseñar habilidades emocionales y sociales, frecuentemente se enfrentan a una falta de conocimientos específicos, herramientas metodológicas y apoyo institucional para integrar la ESE de forma efectiva en su práctica pedagógica (Brackett et al., 2011).

La formación docente tradicional ha priorizado históricamente el desarrollo de habilidades cognitivas y disciplinarias, dejando en un segundo plano las dimensiones socioemocionales del aprendizaje. Estudios realizados en América Latina han mostrado que las mallas curriculares de las carreras de pedagogía otorgan escaso espacio a contenidos relacionados con la educación emocional, y cuando estos se incluyen, lo hacen de forma fragmentada y con poca conexión con la práctica escolar real. Esta falta de capacitación genera que los docentes se sientan inseguros o incapaces de abordar temas emocionales, temiendo “invadir” un terreno considerado privativo de la familia o de los profesionales de la salud mental.

Además, la sobrecarga laboral, la presión por cumplir estándares académicos y la ausencia de una cultura institucional que valore el cuidado emocional del estudiante, contribuyen a que los maestros releguen la ESE a un rol marginal o accesorio (Schonert-Reichl, 2017). En este sentido, la formación docente en ESE debe ir más allá de la transmisión de contenidos; debe ofrecer espacios de reflexión crítica, autoconocimiento y desarrollo de habilidades interpersonales que permitan a los educadores modelar las competencias que se busca promover en sus estudiantes, en la siguiente figura se presentara los factores en que los docentes reconocen la importancia de la educación socioemocional.

Figura 1

Docentes sin herramientas: el gran reto de la Educación Socioemocional



Nota: La falta de formación especializada y el escaso apoyo institucional impiden que los docentes integren con confianza y eficacia la educación socioemocional en el aula (Autores, 2023).

3.2.2. Escasez de recursos pedagógicos y materiales contextualizados

La implementación efectiva de programas de ESE requiere recursos pedagógicos adecuados que no solo respondan a principios científicos, sino que estén también contextualizados cultural y lingüísticamente. En muchos países, los materiales disponibles provienen de contextos educativos anglosajones, y su adaptación a otras realidades ha sido parcial o inexistente. Esta falta de contextualización limita la pertinencia de las estrategias pedagógicas, reduce el nivel de apropiación por parte de los docentes y puede generar desalineación con las necesidades específicas de los estudiantes.

La escasez de recursos también se manifiesta en la falta de guías didácticas estructuradas, libros de texto con enfoque emocional, actividades prácticas adaptadas a distintas edades, y herramientas digitales accesibles. En zonas rurales o marginadas, donde ya existen brechas en infraestructura y conectividad, estas carencias se agudizan, perpetuando la exclusión y dificultando la equidad educativa (UNESCO, 2021). Incluso cuando existen materiales, muchas veces no están alineados con el currículo nacional ni con las prioridades de los centros escolares, lo que obstaculiza su integración transversal en las distintas asignaturas.

A esto se suma la carencia de personal especializado que apoye la implementación de los programas, como psicólogos escolares, orientadores o educadores sociales. En muchos países de ingresos bajos y medios, el número de profesionales de apoyo es insuficiente o inexistente, lo que recarga aún más a los docentes y limita la capacidad institucional para abordar problemáticas emocionales complejas (Liew et al., 2018). Esta ausencia impide desarrollar estrategias preventivas y sostenidas, promoviendo en su lugar una intervención reactiva ante problemas ya instalados.

3.2.3 Ausencia de políticas educativas institucionalizadas

Finalmente, la falta de políticas públicas coherentes y articuladas que garanticen la institucionalización de la ESE constituye uno de los desafíos más estructurales. En muchos sistemas educativos, la ESE no está integrada formalmente en los planes de estudio obligatorios, sino que se desarrolla a través de programas extracurriculares, actividades voluntarias o proyectos aislados financiados por organismos externos (OECD, 2015). Esta situación genera fragmentación, discontinuidad y baja sostenibilidad, especialmente cuando se depende de la motivación individual de algunos docentes o del financiamiento temporal de fundaciones.

La institucionalización de la ESE implica incluirla en los marcos normativos, dotarla de lineamientos curriculares específicos, establecer mecanismos de evaluación y asignar presupuestos adecuados. Sin embargo, esto requiere voluntad política, coordinación intersectorial y un cambio de paradigma que sitúe el desarrollo emocional y social en el centro de la misión educativa. A nivel internacional, la UNESCO (2021) ha abogado por un “nuevo contrato social para la educación” que promueva una educación humanista, centrada en el bienestar y la justicia social. Sin

embargo, en la práctica, estas aspiraciones aún no se reflejan en las políticas nacionales de manera sistemática (Loor Giler et al., 2021).

Además, la evaluación de competencias socioemocionales representa un reto metodológico y ético. A diferencia de las habilidades cognitivas, que pueden ser medidas a través de pruebas estandarizadas, las competencias emocionales requieren instrumentos cualitativos, longitudinales y contextualizados. La ausencia de sistemas de monitoreo adecuados dificulta la rendición de cuentas y el seguimiento del impacto de los programas, lo cual limita su inclusión en agendas de política pública (Cefai et al., 2018).

En suma, los desafíos en la implementación de la educación socioemocional no pueden abordarse de manera aislada. Requieren una respuesta integral que articule formación docente, recursos contextualizados y marcos normativos sólidos. Sin estas condiciones, la ESE corre el riesgo de convertirse en una tendencia pedagógica superficial, desprovista de profundidad y de sostenibilidad real en el tiempo (Cefai et al., 2018).

4. Discusión

La presente revisión bibliográfica ha permitido identificar, desde una mirada crítica e integradora, los principales aportes y limitaciones de la educación socioemocional en el desarrollo infantil. El análisis de la literatura especializada revela que las competencias emocionales y sociales son elementos fundamentales para el crecimiento integral del niño, pues inciden directamente en su bienestar psicológico, su capacidad de adaptación a entornos sociales diversos y su rendimiento académico. Lejos de constituir un complemento accesorio en el proceso educativo, la educación socioemocional se erige como un componente estructural para la formación de sujetos resilientes, empáticos y autónomos (Schonert-Reichl, 2017).

El desarrollo de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la toma de decisiones responsables y la resolución de conflictos resulta esencial para que los niños puedan desenvolverse de forma saludable tanto en el ámbito escolar como en otros contextos de socialización. Estas capacidades, adquiridas tempranamente, favorecen la consolidación de una identidad personal sólida, relaciones interpersonales armónicas y una mayor disposición hacia el aprendizaje. Se observa que los estudiantes con un nivel elevado de competencias socioemocionales tienden a presentar una mejor adaptación escolar, mayor motivación intrínseca, y una actitud más proactiva frente a los desafíos académicos y sociales.

Sin embargo, a pesar de su comprobada relevancia, la integración efectiva de la educación socioemocional en los sistemas educativos enfrenta importantes obstáculos. La falta de formación docente especializada constituye uno de los principales desafíos. Muchos docentes carecen de conocimientos teóricos y herramientas metodológicas para enseñar habilidades socioemocionales de forma

sistemática y contextualizada. A ello se suma una preparación profesional centrada mayormente en competencias disciplinares, lo cual impide una visión holística del proceso educativo. Esta carencia formativa repercute en una práctica pedagógica limitada, en la que la dimensión emocional del aprendizaje es abordada de manera superficial o improvisada (UNESCO, 2021).

La implementación de programas de educación socioemocional también se ve restringida por la escasez de recursos pedagógicos adecuados. En muchas instituciones escolares, especialmente aquellas situadas en contextos de vulnerabilidad, los materiales didácticos y tecnológicos disponibles no contemplan contenidos adaptados a las realidades socioculturales de los estudiantes. La ausencia de guías curriculares estructuradas, actividades específicas y estrategias de evaluación dificulta la incorporación efectiva de la dimensión socioemocional en las rutinas escolares. Esta limitación se agrava ante la falta de personal de apoyo, como psicólogos escolares u orientadores, lo que restringe la posibilidad de abordar situaciones de mayor complejidad emocional (Blair & Raver, 2015).

Un tercer obstáculo de carácter estructural es la inexistencia o debilidad de políticas públicas que respalden de forma normativa y programática la educación socioemocional. En muchos países, esta dimensión aún no ha sido integrada formalmente en los planes de estudio obligatorios, y su aplicación depende de proyectos aislados, iniciativas individuales o financiamiento externo. Esta fragmentación compromete la sostenibilidad de las intervenciones y limita su impacto a largo plazo. Además, la ausencia de indicadores específicos de evaluación impide monitorear adecuadamente el desarrollo de las competencias socioemocionales y dificulta la toma de decisiones basada en evidencia (Loor Giler et al., 2021).

Estos desafíos ponen en evidencia la necesidad de una transformación estructural en los sistemas educativos, que trascienda la lógica tradicional centrada exclusivamente en lo cognitivo y que promueva una educación humanizante, centrada en el desarrollo integral del ser humano. Para lograr una implementación efectiva de la educación socioemocional se requiere una articulación coherente entre formación docente inicial y continua, diseño curricular, asignación de recursos y compromiso político. Solo mediante una acción coordinada y sostenida será posible garantizar que todos los niños, sin distinción, puedan acceder a una educación que no solo enseñe a conocer, sino también a ser, a convivir y a gestionar con sabiduría y empatía sus emociones y relaciones (Cefai et al., 2018).

5. Conclusiones

La revisión realizada permite concluir que la educación socioemocional constituye un componente esencial para el desarrollo integral de la infancia, al influir de manera significativa en la regulación emocional, las habilidades sociales, el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Las competencias socioemocionales,

cuando son promovidas desde los primeros años, fortalecen la capacidad del niño para enfrentar desafíos, establecer vínculos saludables y desenvolverse de manera resiliente en contextos escolares y sociales diversos.

Asimismo, se evidencia que los beneficios de la educación socioemocional trascienden el ámbito individual, impactando positivamente en el clima escolar, la convivencia y la cultura institucional. La presencia de programas estructurados de desarrollo socioemocional favorece entornos educativos más inclusivos, colaborativos y emocionalmente seguros, lo cual incide directamente en la calidad del aprendizaje y en la equidad de oportunidades.

No obstante, su implementación enfrenta barreras estructurales que limitan su expansión y sostenibilidad. La falta de formación docente especializada, la escasez de materiales pedagógicos contextualizados y la ausencia de políticas educativas institucionalizadas son factores que dificultan su integración sistemática en el currículo escolar. Estos desafíos requieren ser abordados desde una perspectiva multidimensional, que articule esfuerzos entre actores educativos, autoridades públicas y comunidades escolares.

Frente a este escenario, se plantea la necesidad urgente de reformular el paradigma educativo tradicional, incorporando de manera transversal la dimensión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asegurar el acceso universal a una educación socioemocional de calidad implica no solo transformar las prácticas pedagógicas, sino también reconfigurar las estructuras institucionales que las sustentan. Solo así será posible formar generaciones más empáticas, conscientes, colaborativas y preparadas para afrontar los retos de una sociedad compleja, cambiante e interdependiente.

CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.

Referencias Bibliográficas

- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 159–171. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Caicedo-Basurto, R. L., & Casanova-Villalba, C. I. (2023). Impacto de las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) en la Comparabilidad de los Estados Financieros a través de la Literatura Reciente. *Horizon Nexus Journal*, 1(2), 32-47. <https://doi.org/10.70881/hnj/v1/n2/16>

- Casanova-Villalba, C. I., & Hurtado-Guevara, R. F. (2023). Auditoría fiscal y evasión tributaria mediante un enfoque sustentado en evidencia empírica reciente. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 1(1), 39-51. <https://doi.org/10.70881/mcj/v1/n1/10>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence*. European Commission. <https://doi.org/10.2766/664439>
- Cohen, J. (2006). *Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being*. Harvard Educational Review, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective*. Journal of Epidemiology and Community Health, 66(4), 272–278. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Jones, D., Gill, S., & Sanford DeRousie, R. M. (2008). *Implementation quality: Lessons learned in the context of the Head Start REDI trial*. Early Childhood Research Quarterly, 23(3), 341–360. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.001>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *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>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Herrera-Enríquez, G., Herrera-Sánchez, M., Casanova-Villalba, C., Puyol-Cortez, J., Mendoza-Armijos, H, (2021). *Manual para Elaboración del Plan de Titulación como Conclusión de Carrera*. Editorial Grupo Compás.
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2018). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development: How emotions and social relationships drive learning*. Aspen Institute.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social

- competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Liew, J., Carlo, G., Streit, C., & Yabiku, S. (2018). Education for social-emotional and character development: A conceptual model and research framework. *Journal of Research in Character Education*, 14(1), 33–53. <https://www.infoagepub.com/jrce.html>
- Loor Giler, J. L., Lorenzo Benítez, R., & Herrera Navas, C. D. (2021). Manual de actividades didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de subnivel de básica media. *Journal of Economic and Social Science Research*, 1(1), 15–37. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v1/n1/18>
- Madrid-Gómez, K. E., Herrera-Aponte, M. B., Arias-Huánuco, J. M., Zevallos-Parave, Y., Camposano-Córdova, A. I., & LLancari-Choccelahua, R. B. (2023). *Interacciones Familiares y Autoestima: Un Estudio entre Estudiantes de Secundaria*. Editorial Grupo AEA. <https://doi.org/10.55813/egaea.l.2022.52>
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Puyol-Cortez, J. L., & Mina-Bone, S. G. (2022). Explorando el liderazgo de los profesores en la educación superior: un enfoque en la UTELVT Santo Domingo. *Journal of Economic and Social Science Research*, 2(2), 16–28. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v2/n2/49>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). *Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects*. *Child Development*, 88(4), <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.