

Educación emocional y regulación de la conducta en la Educación Básica Elemental

Emotional education and behavior regulation in early primary education

Lic. Jimenez Troya Ilda Lucia

U.E.F. Hualcopo Duchicela
Ilda.jimenez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0009-0594-1145>
Zamora Chinchipe – Ecuador

Prof. Chalan Briceño Wilman Francel

U.E.F. Hualcopo Duchicela
chalan.wilman@docentes.educacion.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0001-4519-6305>
Zamora Chinchipe - Ecuador

Prof. Beltran Salinas Robert Vicente

U.E.F. Hualcopo Duchicela
robert.beltran@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-3718-2736>
Zamora Chinchipe – Ecuador

Lic. Guaman Guanuchi Cristian Alcivar

E.E.B. Pedro Victor Falconí
cristianal.guaman@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0000-4763-6506>
Zamora Chinchipe - Ecuador

Formato de citación APA

Jiménez, I. Chalan, W. Beltran, R. & Guaman, C. (2026).
*Educación emocional y regulación de la conducta en la
Educación Básica Elemental. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4),
p. 1651 – 1662.*

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.
ISSN: 3073-1259
Fecha de recepción: 10-10-2026
Fecha de aceptación :16-10-2026
Fecha de publicación:31-12-2026



RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la relación entre educación emocional y regulación de la conducta en la Educación Básica Elemental, considerando sus fundamentos, resultados y condiciones de implementación. Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa de nueve publicaciones científicas y un documento curricular ecuatoriano fechados entre 2020 y 2026. La búsqueda se orientó a educación emocional, aprendizaje socioemocional y autorregulación durante la escolaridad primaria. Los resultados se organizaron en competencias emocionales, comportamiento y convivencia, mediación docente y evaluación. Las síntesis consultadas reportan beneficios en diferentes dimensiones socioemocionales y conductuales, aunque presentan heterogeneidad en edades, programas, instrumentos y calidad metodológica. La evidencia internacional abarca tramos escolares más amplios que el subnivel elemental, por lo que su aplicación a estudiantes de segundo a cuarto grado requiere cautela. Se interpreta que la educación emocional debe integrar reconocimiento de emociones, estrategias de regulación, comunicación y solución de conflictos, con acompañamiento adulto y límites comprensibles. Se propone una secuencia ilustrativa de aula y criterios de observación que diferencian el aprendizaje autorregulatorio de la simple ausencia de interrupciones. Se concluye que la educación emocional puede contribuir a la convivencia cuando se incorpora de manera sostenida y contextualizada, pero no sustituye la valoración individual de necesidades ni permite atribuir todas las dificultades de conducta a una carencia emocional. La revisión reconoce su alcance no exhaustivo y la necesidad de investigación específica en el contexto ecuatoriano.

PALABRAS CLAVE: educación emocional, autorregulación, conducta escolar, convivencia, Educación Básica Elemental.



ABSTRACT

This article examines the relationship between emotional education and behavior regulation in early primary education, addressing its foundations, outcomes, and implementation conditions. A narrative literature review was conducted using nine scientific publications and one Ecuadorian curriculum document dated between 2020 and 2026. The search focused on emotional education, social and emotional learning, and self-regulation in primary schooling. Findings were organized around emotional competencies, behavior and coexistence, teacher mediation, and assessment. The reviewed syntheses report benefits across several social, emotional, and behavioral outcomes, with considerable variation in ages, programs, instruments, and methodological quality. International evidence covers broader school stages than Ecuador's early primary sublevel; therefore, its application to second through fourth grades requires caution. Emotional education is interpreted as encompassing emotion recognition, regulation strategies, communication, and conflict resolution, supported by adult guidance and understandable boundaries. An illustrative classroom sequence and observation criteria are proposed to distinguish self-regulation from the mere absence of disruptions. Emotional education may support coexistence when implemented consistently and responsively, but does not replace assessment of individual needs. This review acknowledges its non-exhaustive scope and the need for context-specific research.

KEYWORDS: emotional education, self-regulation, school behavior, coexistence, early primary education.

INTRODUCCIÓN

En Ecuador, el subnivel de Educación Básica Elemental comprende segundo, tercero y cuarto grado. El currículo priorizado incorpora competencias socioemocionales e inserciones relacionadas con autoconocimiento, comunicación y manejo de conflictos (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Este referente aporta pertinencia curricular, aunque la presencia de orientaciones oficiales no demuestra por sí misma su eficacia. Es necesario examinar qué evidencia existe y cómo puede informar las decisiones del aula.

Robson et al. (2020) sintetizaron 150 estudios y encontraron asociaciones entre autorregulación infantil y resultados posteriores en diferentes ámbitos. Estas relaciones justifican estudiar el tema, pero no prueban que una actividad emocional aislada produzca cambios duraderos. El objetivo de esta revisión es analizar aportes y límites de la educación emocional para la regulación conductual. La pregunta orientadora es qué condiciones pedagógicas y evidencias permiten fundamentar su incorporación en el subnivel elemental.

En esta revisión, educación emocional designa la enseñanza deliberada de recursos para reconocer, comprender y expresar emociones y responder a ellas de manera flexible. El aprendizaje socioemocional comprende además competencias interpersonales y decisiones en situaciones sociales. Ambos conceptos se relacionan, pero no se utilizan como equivalentes absolutos: un programa puede reunir contenidos de convivencia, atención y resolución de problemas que exceden el aprendizaje sobre emociones.

La regulación emocional se refiere a cómo se experimentan y gestionan las emociones; la regulación conductual se expresa en las acciones. Identificar enojo no garantiza saber pedir un turno, así como permanecer sentado no permite inferir bienestar. Esta distinción analítica orienta la selección de indicadores. Se considera correulación al apoyo que ofrece el adulto para que el estudiante reconozca una situación, recupere condiciones de participación y ensaye una respuesta.

MÉTODOS Y MATERIALES

Se realizó una revisión bibliográfica narrativa mediante búsqueda web orientada, el 17 de octubre de 2026. Se combinaron términos en español e inglés: “educación emocional primaria revisión sistemática”, “regulación conducta educación básica”, “social emotional learning primary education” y “self-regulation childhood meta-analysis”. Se consultaron páginas de revistas, editoriales y registros académicos, entre ellos Wiley, Springer Nature, Anales de Psicología, ReiDoCrea, Horizontes y Revista

Panamericana de Pedagogía. No se efectuó una búsqueda autenticada directamente en bases de suscripción.

Se incluyeron publicaciones científicas de 2020 a 2026 con datos bibliográficos verificables y contenido pertinente para educación primaria, regulación o aprendizaje socioemocional. Se priorizaron revisiones y metaanálisis. Se excluyeron entradas comerciales, documentos sin autoría identificable, duplicados y fuentes sin relación con la pregunta. El corpus quedó integrado por nueve artículos científicos; adicionalmente, se examinó un currículo ecuatoriano de 2025 para contextualizar las implicaciones educativas, sin tratarlo como evidencia experimental.

La extracción registró autoría, año, población o etapa, diseño, resultados accesibles y límites. Se distinguieron las fuentes sobre primaria de las que abarcan otros niveles. Se consultaron textos disponibles y, cuando el acceso fue limitado, resúmenes editoriales o registros académicos. La información se agrupó temáticamente en competencias, conducta y convivencia, implementación y evaluación. No se calcularon efectos combinados, no se aplicó una herramienta formal de riesgo de sesgo y no se presenta un protocolo PRISMA propio.

Las revisiones pueden compartir estudios primarios; por ello, no se sumaron sus participantes ni se interpretaron sus coincidencias como confirmaciones independientes. El periodo corresponde al año de publicación de las fuentes seleccionadas, no al año de todos los estudios que estas incluyen. Las situaciones didácticas desarrolladas más adelante constituyen propuestas interpretativas, no intervenciones ejecutadas ni resultados observados. Este alcance permite una síntesis crítica, aunque limita las conclusiones causales y su generalización al Ecuador.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Panorama de la evidencia

Las publicaciones científicas seleccionadas comprenden un artículo de 2020, uno de 2022, tres de 2023, dos de 2024, uno de 2025 y uno de 2026. El corpus incluye síntesis sobre autorregulación, programas socioemocionales, educación emocional y estrategias escolares. Esta diversidad permite contrastar perspectivas, pero exige atender a las diferencias de población y contenido. No todas las investigaciones definen del mismo modo la conducta o utilizan instrumentos comparables.

Cipriano et al. (2023) integraron 424 estudios de 53 países sobre intervenciones socioemocionales universales, con estudiantes desde kindergarten hasta secundaria. Encontraron resultados favorables en habilidades, actitudes, conductas y otros indicadores escolares. También

identificaron heterogeneidad relacionada con contenido, contexto e implementación. Su alcance internacional respalda considerar estos programas, aunque no proporciona una estimación exclusiva para niños de Básica Elemental ni demuestra que cualquier propuesta produzca los mismos beneficios.

Durlak et al. (2022) revisaron doce metaanálisis y señalaron una tendencia positiva junto con incertidumbres sobre las condiciones y mecanismos de eficacia. La implicación para esta revisión es distinguir entre saber que una familia de programas puede ayudar y conocer qué componente funciona para una necesidad concreta. Una conclusión general favorable requiere complementarse con descripción de actividades, apoyos y evaluación antes de orientar una aplicación local.

Competencias emocionales y conducta

García-Pérez et al. (2023) examinaron catorce artículos sobre programas de educación emocional en primaria. Su revisión destacó resultados favorables a corto plazo y la necesidad de seguimientos más prolongados. Identificó además diferencias en diseños y descripción de las intervenciones. Este hallazgo invita a evitar conclusiones de permanencia basadas exclusivamente en una evaluación al finalizar el programa. La mejoría inmediata debe distinguirse del uso autónomo de habilidades en situaciones posteriores.

Pinedo Paz et al. (2024) revisaron doce artículos relacionados con habilidades socioemocionales en educación básica y resaltaron su relevancia para la interacción y el desenvolvimiento educativo. Este aporte amplía la discusión en lengua española, pero no permite atribuir un efecto específico a una técnica ni delimitarlo al segundo, tercero o cuarto grado. Como interpretación pedagógica, conviene vincular cada competencia prevista con una conducta observable y una oportunidad concreta de práctica.

Diseño y calidad de los programas

Moreno et al. (2024) realizaron una revisión de quince revisiones sobre programas socioemocionales en primaria. El 60 % de las revisiones analizadas presentó calidad baja o críticamente baja. Entre 39 programas identificados en revisiones de buena calidad, el 51.2 % mostró evidencia moderada o fuerte. Los resultados incluyeron ajuste conductual y competencias socioemocionales. Estas cifras describen la calidad de un conjunto de investigaciones, no la proporción de alumnos que mejorará en una institución.

Pickerell et al. (2023) analizaron programas escolares de atención plena y enfoques cognitivo-conductuales para niños de siete a doce años. Encontraron resultados diferenciados según

intervención y dimensión emocional; algunos beneficios de atención plena fueron más claros entre los diez y doce años. Por tanto, no corresponde trasladarlos sin adaptación a todo el subnivel elemental. Tampoco puede asumirse que ejercicios breves de respiración equivalgan a los programas completos evaluados.

Vasiou y Smaropoulou (2026) revisaron once investigaciones de intervenciones socioemocionales en primaria. Describieron beneficios y diversidad en contenidos, medición e implementación; esa heterogeneidad limitó la comparación directa e impidió una síntesis cuantitativa. La publicación enfatiza formación docente, adaptación y sostenibilidad. La interpretación de este artículo es que la selección de un programa debe considerar qué habilidad enseña, cómo se practica y qué apoyos hacen viable su continuidad.

Mediación docente y entorno escolar

Otero-Solís y Sánchez-Escobedo (2025) analizaron 23 artículos sobre manejo escolar de problemas emocionales. Identificaron investigaciones sobre estrategias docentes y desafíos, y menor desarrollo de estudios sobre intervenciones con profesores y estudiantes. Su revisión muestra que la atención emocional involucra decisiones organizativas y formación. En consecuencia, el presente análisis propone distribuir responsabilidades: el docente acompaña el aprendizaje y la institución asegura coordinación cuando la necesidad supera las posibilidades de una actividad de aula.

En el currículo ecuatoriano consultado se incluyen orientaciones de autoconocimiento, expresión de emociones y comunicación para la convivencia (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, 2025). Esta relación permite integrar el tema en actividades curriculares, pero exige evitar que toda situación se convierta en una lección emocional. La pertinencia depende del objetivo y del momento: durante una discusión intensa puede ser prioritario recuperar seguridad; la reflexión puede realizarse después.

DISCUSIÓN

La convergencia del corpus respalda la enseñanza socioemocional como un componente de la formación escolar. Sin embargo, la diversidad de resultados impide establecer una relación automática entre recibir educación emocional y eliminar dificultades conductuales. Los programas reúnen distintas acciones y las edades analizadas no coinciden siempre con el subnivel elemental. Por ello, la conclusión pertinente es de potencial educativo condicionado, no de eficacia universal de cualquier recurso.

La ausencia de interrupciones constituye un indicador limitado. Un estudiante podría guardar silencio sin comprender la consigna o sin sentirse capaz de pedir ayuda. Se propone valorar también la comunicación de necesidades, la recuperación después de un desacuerdo y la participación. El objetivo regulatorio debe describir una alternativa aprendida, como esperar con apoyo, negociar un material o volver a la tarea, en lugar de definir al niño mediante etiquetas globales.

La asociación entre autorregulación y resultados posteriores documentada por Robson et al. (2020) no autoriza a responsabilizar exclusivamente al estudiante por su trayectoria. Las relaciones descritas son probabilísticas y dependen de mediciones y contextos. Desde esa cautela, esta revisión propone comprender la regulación como un aprendizaje situado: las rutinas, las instrucciones y la respuesta del adulto forman parte de las condiciones que deben analizarse antes de atribuir una dificultad a falta de voluntad.

Como criterio pedagógico derivado de la síntesis, se plantea combinar reconocimiento emocional y límites claros. Ante un conflicto, el adulto puede reconocer el malestar y señalar que golpear no es una alternativa aceptable. Después puede ayudar a formular una petición y acordar una reparación pertinente. Validar una emoción y orientar la acción cumplen funciones distintas; ambas pueden acompañar el aprendizaje sin requerir humillación ni exposición pública.

La práctica debería ofrecer oportunidades de ensayo antes de las situaciones difíciles. Un relato, una dramatización o una conversación sobre personajes permite explorar alternativas sin exigir revelaciones personales. Se propone que el adulto modele cómo detenerse, revisar lo sucedido y pedir apoyo. Estas actividades son orientaciones de aplicación, no técnicas cuya eficacia aislada haya sido demostrada por esta revisión. Su utilidad debe comprobarse mediante observación y ajustes.

Para evaluar cambios se propone definir pocas conductas concretas y observarlas en condiciones comparables. Un registro podría describir si el estudiante solicita ayuda, qué apoyo recibe y cómo retoma una tarea. Es conveniente documentar oportunidades de práctica, porque una disminución de incidentes puede reflejar cambios de actividad. Las impresiones docentes deben complementarse, cuando sea posible, con la perspectiva del niño y la información familiar, sin convertir diferencias entre informantes en errores automáticos.

La accesibilidad requiere alternativas a la escritura, tiempos de respuesta flexibles y apoyos visuales o comunicativos. Se propone permitir señalar una imagen, expresar una necesidad oralmente o utilizar otra forma de comunicación disponible. No sería adecuado juzgar la competencia emocional

solo por el vocabulario o la disposición a hablar frente al grupo. Asimismo, una situación persistente debe analizarse individualmente con los apoyos institucionales pertinentes, sin formular diagnósticos desde el registro escolar.

Implicaciones didácticas

Se presenta una secuencia ilustrativa para tercero de básica centrada en pedir ayuda ante la frustración. No ha sido aplicada. El objetivo sería que cada estudiante identifique una señal de malestar y ensaye una petición pertinente durante una tarea. Primero, el docente narraría un desacuerdo entre personajes y preguntaría qué ocurrió y qué podrían necesitar. Se aceptarían respuestas orales, dibujos o selección de imágenes para facilitar la participación.

Después se modelarían dos alternativas: solicitar una explicación y pedir una pausa breve acompañada. En parejas, los estudiantes representarían situaciones ficticias y ensayarían las expresiones elegidas. Durante una actividad curricular posterior, el docente ofrecería recordatorios discretos y registraría cuándo se requiere ayuda. El cierre retomaría qué alternativa resultó útil. Una observación posterior permitiría explorar si la petición aparece en otra situación y con menor apoyo, sin presentar esa evolución como un resultado ya comprobado.

La búsqueda fue orientada y no exhaustiva; la selección intencional y el acceso desigual a los textos restringen la representatividad. No hubo evaluación formal de sesgo ni revisión independiente. Además, varias síntesis pueden compartir estudios y abarcan edades mayores. La contextualización curricular no equivale a evidencia local de efectividad. Se requiere investigación específica en Básica Elemental ecuatoriana, con descripción de las intervenciones, medidas accesibles y seguimiento de resultados conductuales y de bienestar.

CONCLUSIONES

La educación emocional puede contribuir a la regulación conductual y la convivencia, de acuerdo con las tendencias favorables de las síntesis examinadas. Sus beneficios dependen del programa, la implementación y la evaluación; no se extienden automáticamente a cualquier actividad o edad. Para Básica Elemental se propone enseñanza explícita, práctica contextualizada, corregulación y límites comprensibles. El progreso debe valorarse por alternativas que el niño aprende a utilizar y por su participación, además de las interrupciones observadas. La evidencia revisada justifica incorporar el tema con seguimiento, manteniendo prudencia sobre la permanencia de los efectos y su aplicación en contextos específicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA

- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- García-Pérez, R., Santana-Vega, L. E., & Ruiz-Alfonso, Z. (2023). Programas de educación emocional en la etapa de Educación Primaria: Una revisión sistemática. *ReiDoCrea*, 12(32), 418–431. <https://doi.org/10.30827/Digibug.85868>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (2025). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales Educación General Básica Subnivel Elemental. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/curriculo-priorizado-elemental_2025.pdf
- Moreno, E. M., Montero, A., & Armada, J. M. (2024). Effectiveness of social-emotional development programs applied in primary education: An umbrella systematic review. *Anales de Psicología*, 40(1), 54–68. <https://doi.org/10.6018/analesps.488251>
- Otero-Solís, D., & Sánchez-Escobedo, P. (2025). Manejo escolar de problemas emocionales en alumnos de educación primaria: Una revisión sistemática de 2014–2024. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 40, Artículo e3384. <https://doi.org/10.21555/rpp.3384>
- Pickerell, L. E., Pennington, K., Cartledge, C., Miller, K. A., & Curtis, F. (2023). The effectiveness of school-based mindfulness and cognitive behavioural programmes to improve emotional regulation in 7–12-year-olds: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 14, 1068–1087. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02131-6>

- Pinedo Paz, M. A., Rojas Espinoza, B. I., Salas Flores, L. O. I., & Carpio Mendoza, J. (2024). Las habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(35), 2636–2645. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.893>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Vasiou, A., & Smaropoulou, C. (2026). Social-emotional learning interventions: A systematic review of randomized controlled trials in primary education. European Journal of Psychology of Education, 41, Article 113. <https://doi.org/10.1007/s10212-026-01174-2>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

