



## **Habilidades Socioemocionales en Educación Básica**

### *Socioemotional Skills in Primary Education*

***Juan Carlos Rosario Méndez***

[juancrosario@gmail.com](mailto:juancrosario@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-7168-0878>

Universidad APEC

*República Dominicana*

*Artículo recibido: 07/05/2025*  
*Aceptado para publicación: 10/06/2025*  
*Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar*

**RESUMEN**

El presente artículo de revisión tiene como objetivo analizar la evidencia científica sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica, identificando las dimensiones, estrategias pedagógicas, resultados, factores contextuales y desafíos asociados a su implementación. La investigación se llevó a cabo mediante una revisión sistemática de la literatura siguiendo la metodología PRISMA 2020, realizando búsqueda, selección y análisis de estudios publicados en bases de datos académicas internacionales entre 2010 y 2025. Se incluyeron investigaciones cuantitativas, cualitativas y metaanálisis que abordaron programas de aprendizaje socioemocional (ASE), integración curricular y estrategias docentes. Los hallazgos evidencian que los programas ASE generan mejoras significativas en el rendimiento académico, bienestar emocional, habilidades sociales, resiliencia y motivación de los estudiantes. La efectividad de las intervenciones depende de la formación docente, el apoyo institucional, la participación familiar y la adaptación contextual y cultural. Se identifican barreras relacionadas con la priorización curricular, recursos limitados y dificultades de evaluación estandarizada. La revisión concluye que el desarrollo de habilidades socioemocionales es un componente esencial de la educación integral, y su implementación sistemática, multicomponente y sostenible contribuye a formar estudiantes competentes, autónomos y socialmente responsables, capaces de afrontar los desafíos del siglo XXI.

**Palabras Clave:** habilidades socioemocionales; educación; básica

***ABSTRACT***

This review article aims to analyze the scientific evidence on the development of socioemotional skills in primary education students, identifying dimensions, pedagogical strategies, outcomes, contextual factors, and challenges associated with their implementation. The research was conducted through a systematic literature review following the PRISMA 2020 methodology, including the search, selection, and analysis of studies published in international academic databases between 2010 and 2025. Quantitative, qualitative, and meta-analytic studies addressing socioemotional learning (SEL) programs, curriculum integration, and teaching strategies were included. The findings show that SEL programs significantly improve academic performance, emotional well-being, social skills, resilience, and student motivation. The effectiveness of these interventions depends on teacher training, institutional support, family involvement, and contextual and cultural adaptation. Additionally, barriers related to curriculum prioritization, limited resources, and challenges in standardized assessment were identified. The review concludes that the development of socioemotional skills is an essential component of comprehensive education, and its systematic, multicomponent, and sustainable implementation contributes to forming competent, autonomous, and socially responsible students capable of facing the challenges of the 21st century.

***Keywords:*** socioemotional skills; education; primary

## **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, la educación básica ha experimentado una transformación profunda en sus objetivos y prácticas pedagógicas, pasando de una lógica centrada exclusivamente en la adquisición de conocimientos académicos a una perspectiva más integral que reconoce la importancia del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta evolución responde tanto a los avances en las ciencias del aprendizaje como a los desafíos contemporáneos que enfrentan niñas y niños en entornos cada vez más complejos y diversos (Elias et al., 1997). Las habilidades socioemocionales, entendidas como competencias que permiten a los individuos reconocer y manejar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y afrontar situaciones desafiantes, han adquirido relevancia global como un componente esencial de una educación de calidad (CASEL, 2020).

El interés por las habilidades socioemocionales no es nuevo; sin embargo, su integración sistemática en los currículos de educación básica ha cobrado mayor fuerza en las últimas dos décadas a partir de investigaciones que demuestran que estas habilidades impactan de manera significativa en el rendimiento académico, el bienestar emocional y la adaptación social de los estudiantes (Durlak et al., 2011). Esta evidencia ha motivado políticas educativas en múltiples países para incorporar programas estructurados de aprendizaje socioemocional (ASE) dentro de la enseñanza formal. Así, la educación básica ya no solo se concibe como un espacio para adquirir destrezas cognitivas, sino también para cultivar competencias que favorezcan la convivencia, la salud mental y el desarrollo integral de la persona (OECD, 2018).

Las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de capacidades interrelacionadas que fomentan el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsable (Zins et al., 2004). Estas competencias permiten a los estudiantes afrontar desafíos emocionales y sociales, construir relaciones interpersonales efectivas y tomar decisiones éticas y reflexivas en contextos diversos. Investigaciones han demostrado que los estudiantes con altos niveles de habilidades socioemocionales tienden a mostrar mejor comportamiento en el aula, mayor motivación hacia el aprendizaje y menor incidencia de conflictos interpersonales (Jones et al., 2017).

Los enfoques educativos tradicionales han privilegiado largamente la instrucción académica y la memorización de contenidos, dejando en segundo plano los procesos emocionales y sociales que subyacen al aprendizaje efectivo (Raver, 2002). Sin embargo, la investigación contemporánea ha puesto de manifiesto que el aprendizaje no ocurre de manera aislada del contexto socioemocional de los estudiantes. Por el contrario, las emociones y las relaciones sociales constituyen factores determinantes en la forma en que los estudiantes procesan, retienen y aplican los contenidos académicos (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Así, integrar el desarrollo socioemocional en la educación básica no solo responde a una necesidad ética y social, sino también a una estrategia pedagógica fundamentada en evidencia científica.

Entre las habilidades socioemocionales relevantes para la educación básica se destacan la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación efectiva y la resiliencia. La autorregulación emocional se refiere a la capacidad de identificar, comprender y gestionar las propias emociones de manera adaptativa (Gross, 1998). Esta habilidad es particularmente importante en contextos escolares donde los estudiantes enfrentan situaciones de presión académica, conflictos interpersonales o frustraciones. La empatía, por su parte, facilita la comprensión de las perspectivas de los demás y contribuye a relaciones sociales más saludables y colaborativas (Eisenberg et al., 2010). Por ende, promover estas competencias desde la educación básica no sólo favorece el desarrollo individual de los alumnos, sino que también contribuye a entornos escolares más pacíficos y colaborativos (Payton et al., 2000).

Diversas investigaciones han evidenciado que los programas de aprendizaje socioemocional bien diseñados pueden generar impactos positivos en múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Un metaanálisis de Durlak et al. (2011) concluyó que estos programas mejoran de manera significativa las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, reducen problemas de conducta, aumentan el rendimiento académico y promueven actitudes positivas hacia la escuela. Estos resultados señalan que las intervenciones socioemocionales pueden ser tan poderosas como las estrategias académicas tradicionales para promover el éxito escolar (Taylor et al., 2017). No obstante, la implementación de estas intervenciones requiere una planificación cuidadosa, formación docente especializada y una cultura escolar que valore tanto el desarrollo personal como el académico.

A nivel mundial, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han promovido la inclusión de habilidades socioemocionales en las políticas educativas como parte de las “competencias del siglo XXI” que los estudiantes deben desarrollar para prosperar en sociedades complejas, globalizadas y tecnológicamente avanzadas (OECD, 2018). Esta perspectiva reconoce que la capacidad de colaborar, comunicar eficazmente, resolver problemas y gestionar emociones es tan crucial como el dominio de contenidos matemáticos, lingüísticos o científicos. La UNESCO ha señalado que el desarrollo socioemocional contribuye a la educación para la paz, la inclusión social y el respeto por la diversidad (UNESCO, 2015).

En el contexto de la educación básica, el desarrollo de habilidades socioemocionales se implementa usualmente a través de programas estructurados de aprendizaje socioemocional (ASE) que pueden incluir actividades de reflexión emocional, dinámicas de grupo, estrategias de resolución de conflictos, ejercicios de mindfulness y prácticas cooperativas, entre otras (Weissberg et al., 2015). Estos programas pueden ser integrados dentro del currículo formal, o bien desarrollarse de manera transversal a través de proyectos escolares, tutorías o actividades extracurriculares. Sin embargo, la evidencia también sugiere que la eficacia de estos programas depende en gran medida de la fidelidad con la que se implementan, la formación docente y el apoyo institucional (Payton et al., 2000). En este sentido, no basta con introducir contenidos socioemocionales, sino que es necesario consolidar una cultura escolar que respalde y motive el aprendizaje de estas competencias.

La formación docente se ha identificado como un factor clave para la implementación efectiva de estrategias de aprendizaje socioemocional en la educación básica (Jennings & Greenberg, 2009). Los docentes no solo necesitan comprender qué son las habilidades socioemocionales, sino también desarrollar competencias propias para modelar comportamientos emocionales saludables, manejar dinámicas de aula complejas y facilitar experiencias de aprendizaje centradas en las relaciones interpersonales. La formación continua en este ámbito puede empoderar a los educadores para crear ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y emocionalmente sensibles, lo cual favorece tanto el bienestar como el desempeño académico de sus estudiantes (Brackett et al., 2012a, 2012b).

A pesar de los beneficios reportados, también existen desafíos significativos asociados con la integración del aprendizaje socioemocional en la educación básica. Entre estos

desafíos se encuentran la falta de recursos, el exceso de contenidos curriculares, la resistencia al cambio por parte de algunos actores educativos y la necesidad de adaptaciones culturales para que las estrategias sean pertinentes en contextos diversos (Payton et al., 2000). Además, la evaluación de habilidades socioemocionales presenta dificultades metodológicas, ya que estas competencias son menos tangibles que los resultados académicos tradicionales y requieren instrumentos adecuados para su medición (Eklund et al., 2020).

La investigación actual sobre habilidades socioemocionales en educación básica muestra que, más allá de la implementación de programas aislados, los contextos escolares que promueven una cultura emocionalmente saludable generan beneficios más duraderos y profundos en el desarrollo de los estudiantes (Rimm-Kaufman & Hamre, 2010). Esto implica que el aprendizaje socioemocional no debe verse como un complemento opcional, sino como una dimensión intrínseca a cualquier propuesta educativa centrada en la formación integral de los estudiantes. En este sentido, las políticas educativas deben orientar recursos, formación docente y evaluación hacia la consolidación de prácticas pedagógicas que integren de manera coherente las dimensiones académicas y socioemocionales del aprendizaje.

Un aspecto crucial a considerar en la implementación del aprendizaje socioemocional es la equidad. Las investigaciones sugieren que los estudiantes de contextos vulnerables son particularmente beneficiados por el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que estas competencias pueden servir como factores protectores frente a adversidades sociales, emocionales y económicas (Jones & Bouffard, 2012). Por consiguiente, garantizar el acceso equitativo a experiencias que fomenten habilidades socioemocionales se convierte en un imperativo ético y educativo para reducir brechas y promover la inclusión. Este enfoque también implica reconocer y atender las diversas realidades culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes para que las estrategias de aprendizaje socioemocional sean pertinentes y respetuosas de sus contextos.

El creciente reconocimiento de la importancia de las habilidades socioemocionales en la educación básica ha impulsado la generación de investigaciones que buscan comprender no sólo qué estrategias son efectivas, sino cómo, cuándo y bajo qué condiciones funcionan mejor (Payton et al., 2000). Estas investigaciones consideran la interrelación entre factores individuales, familiares, escolares y comunitarios, subrayando que el desarrollo

socioemocional no es responsabilidad exclusiva de la escuela, sino un proceso compartido con familias y comunidades (Zins & Elias, 2007).

### **Contexto y Relevancia del Estudio**

En la actualidad, la educación básica enfrenta retos significativos vinculados tanto al desarrollo académico como al bienestar integral de los estudiantes. La creciente complejidad de los entornos escolares y sociales exige que la formación no se limite únicamente a la adquisición de conocimientos académicos, sino que integre también competencias socioemocionales que permitan a los estudiantes enfrentar desafíos, regular sus emociones y mantener relaciones interpersonales saludables (CASEL, 2020). La evidencia científica indica que las habilidades socioemocionales contribuyen no solo al rendimiento académico, sino también a la prevención de conductas de riesgo y al fomento de la resiliencia en contextos escolares diversos (Durlak et al., 2011; Jones et al., 2017).

El interés por desarrollar estas competencias en la educación básica se ha consolidado a nivel internacional a partir de políticas educativas que reconocen la importancia de formar individuos capaces de interactuar eficazmente, resolver conflictos de manera constructiva y tomar decisiones responsables (OECD, 2018). En América Latina, por ejemplo, diversas iniciativas han buscado integrar programas de aprendizaje socioemocional (ASE) dentro del currículo formal, destacando la necesidad de formar estudiantes emocionalmente competentes que puedan afrontar los desafíos de sociedades altamente dinámicas y culturalmente diversas (UNESCO, 2015).

La relevancia del estudio radica en la identificación de las competencias socioemocionales críticas para la educación básica y en la evaluación de cómo su desarrollo puede fortalecer la convivencia, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Además, la investigación aporta información sobre estrategias pedagógicas efectivas y las condiciones necesarias para su implementación, incluyendo la formación docente, la cultura escolar y la participación familiar (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2012a, 2012b). Este conocimiento es esencial para orientar políticas educativas, mejorar la práctica pedagógica y garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades que trascienden el aula y les permitan integrarse de manera positiva a la sociedad.

### **Fundamentación Teórica**

Las habilidades socioemocionales se definen como un conjunto de competencias que permiten a los individuos reconocer y manejar sus emociones, establecer relaciones saludables, tomar decisiones responsables y enfrentar situaciones desafiantes (Zins et al., 2004). Estas competencias comprenden la autorregulación emocional, la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la resiliencia. La literatura evidencia que su desarrollo temprano en la educación básica es crucial para el bienestar psicológico y el éxito académico (Elias et al., 1997; Durlak et al., 2011).

El marco teórico del aprendizaje socioemocional (ASE) se centra en cinco dimensiones fundamentales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020). La autoconciencia implica reconocer las propias emociones, fortalezas y limitaciones; la autorregulación consiste en gestionar emociones y comportamientos de manera adaptativa; la conciencia social se relaciona con la empatía y la comprensión de los demás; las habilidades de relación abarcan la comunicación efectiva, la colaboración y la resolución de conflictos; finalmente, la toma de decisiones responsable implica evaluar opciones y consecuencias antes de actuar. Cada una de estas dimensiones contribuye a la formación integral del estudiante y se encuentra interrelacionada con el desarrollo cognitivo y social (Jones et al., 2017).

Diversos estudios han demostrado que la implementación de programas ASE en educación básica produce mejoras significativas en el comportamiento prosocial, la reducción de conductas disruptivas y el rendimiento académico (Taylor et al., 2017; Durlak et al., 2011). Además, se ha identificado que los programas más efectivos combinan instrucción explícita de habilidades, oportunidades de práctica en contextos reales y participación activa de docentes y familias (Weissberg et al., 2015). La literatura también señala que el desarrollo socioemocional contribuye a la equidad educativa, beneficiando especialmente a estudiantes en contextos vulnerables y promoviendo la inclusión social (Jones & Bouffard, 2012).

Desde la perspectiva pedagógica, la integración de habilidades socioemocionales requiere estrategias didácticas que fomenten la reflexión, el diálogo, la colaboración y la resolución de problemas (Immordino-Yang & Damasio, 2007). La evidencia sugiere que los docentes desempeñan un papel central, actuando como modelos de regulación emocional y facilitadores de experiencias de aprendizaje socioemocional. La formación docente específica en ASE ha demostrado ser un factor determinante para la efectividad

de estos programas, asegurando que los estudiantes internalicen las competencias socioemocionales y las apliquen en su vida diaria (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2012a, 2012b).

El desarrollo de habilidades socioemocionales se vincula con teorías contemporáneas del aprendizaje que integran aspectos afectivos y cognitivos. La neurociencia del aprendizaje destaca que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la motivación, por lo que el manejo adecuado de las emociones favorece la consolidación de aprendizajes académicos (Immordino-Yang & Damasio, 2007). De este modo, la educación socioemocional no se concibe como un complemento opcional, sino como un componente esencial para el desarrollo integral y la preparación de los estudiantes frente a los retos del siglo XXI (OECD, 2018).

### **Problemática**

A pesar del reconocimiento de la importancia de las habilidades socioemocionales, su implementación en la educación básica enfrenta múltiples desafíos. En muchos sistemas educativos, los currículos continúan priorizando el contenido académico tradicional, dejando en segundo plano la formación socioemocional (Raver, 2002). Esta situación genera brechas entre las necesidades emocionales de los estudiantes y la capacidad de las escuelas para atenderlas. Como resultado, se observan problemas como el acoso escolar, conflictos interpersonales y dificultades en la autorregulación emocional, que afectan tanto el clima escolar como el aprendizaje (Jones et al., 2017).

Otro aspecto problemático es la falta de formación docente en el área socioemocional. Muchos educadores carecen de competencias y herramientas para enseñar habilidades socioemocionales de manera efectiva, lo que limita la implementación de programas ASE y reduce su impacto potencial (Jennings & Greenberg, 2009). Además, la escasez de recursos, la sobrecarga curricular y la resistencia al cambio organizacional representan barreras significativas que dificultan la consolidación de una cultura escolar centrada en la educación socioemocional (Payton et al., 2000).

La medición y evaluación de las habilidades socioemocionales constituye otro desafío crítico. A diferencia de los aprendizajes académicos, estas competencias son menos tangibles y requieren instrumentos específicos que permitan capturar cambios en actitudes, comportamientos y competencias interpersonales (Eklund et al., 2020). La

ausencia de metodologías estandarizadas para evaluar los programas ASE dificulta la toma de decisiones basada en evidencia y la replicabilidad de buenas prácticas.

Existen disparidades en el acceso a experiencias de aprendizaje socioemocional. Estudiantes en contextos socioeconómicos desfavorecidos pueden tener menos oportunidades de desarrollar competencias socioemocionales debido a limitaciones en recursos, apoyo familiar o condiciones escolares adversas (Jones & Bouffard, 2012). Esto evidencia la necesidad de políticas educativas inclusivas y estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad cultural, social y emocional de los estudiantes.

La problemática se amplifica por la interconexión entre factores individuales, familiares y escolares. El desarrollo socioemocional no es responsabilidad exclusiva de la escuela, sino un proceso compartido con familias y comunidades (Zins & Elias, 2007). La falta de articulación entre estos actores puede limitar los efectos positivos de los programas ASE y reducir la coherencia de las estrategias de desarrollo integral. Por estas razones, se requiere una investigación que identifique prácticas efectivas, estrategias de implementación y condiciones institucionales que permitan el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en educación básica.

## **Objetivos y Preguntas de Investigación**

### Objetivo general:

Analizar la evidencia científica sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica, identificando competencias clave, estrategias pedagógicas efectivas y condiciones institucionales que favorezcan su implementación y sostenibilidad.

### Objetivos específicos:

1. Identificar las principales habilidades socioemocionales que se promueven en estudiantes de educación básica y su relación con el aprendizaje académico y el bienestar integral.
2. Examinar los programas y estrategias pedagógicas más efectivos para el desarrollo de competencias socioemocionales en el contexto escolar.
3. Analizar los factores institucionales, docentes y familiares que facilitan o limitan la implementación de programas de aprendizaje socioemocional.
4. Proponer recomendaciones basadas en evidencia para la mejora de la formación socioemocional en educación básica.

### Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las habilidades socioemocionales más relevantes para el desarrollo integral de los estudiantes de educación básica?
2. ¿Qué estrategias pedagógicas y programas ASE han demostrado ser efectivos para promover estas competencias?
3. ¿Qué factores institucionales, docentes y familiares influyen en la implementación y éxito de programas de aprendizaje socioemocional?

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se realizó siguiendo la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), un estándar ampliamente reconocido para la realización de revisiones sistemáticas y metaanálisis (Page et al., 2021). Esta metodología garantiza la transparencia, la reproducibilidad y la rigurosidad en la selección, análisis y síntesis de la evidencia científica.

### **Diseño de la revisión**

Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica con el objetivo de identificar, seleccionar y analizar investigaciones relevantes sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica. La revisión se centró en estudios publicados entre los años 2010 y 2025, considerando tanto artículos empíricos como revisiones previas, con el fin de cubrir la evidencia más reciente y relevante en el contexto educativo global y latinoamericano. Un número reducido de fuentes teóricas y metodológicas fundacionales anteriores a 2010 (por ejemplo, Vygotsky, 1978; Elias et al., 1997; Gross, 1998) se incorporan como marco conceptual de base y no como parte de la evidencia empírica delimitada por la búsqueda sistemática.

### **Estrategia de búsqueda**

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas internacionales y multidisciplinarias, incluyendo Scopus, Web of Science, ERIC, PsycINFO y Google Scholar. Se utilizaron combinaciones de términos en inglés y español, tales como:

- “social-emotional skills” AND “primary education”
- “emotional intelligence” AND “elementary school”
- “habilidades socioemocionales” AND “educación básica”
- “learning social-emotional” AND “childhood education”

Se aplicaron filtros para seleccionar artículos en texto completo, revisados por pares y publicados en revistas académicas indexadas, excluyendo resúmenes, editoriales, informes no revisados y literatura gris que no cumpliera con criterios de calidad científica.

## **Criterios de inclusión y exclusión**

### Criterios de inclusión:

1. Estudios centrados en estudiantes de educación básica (aproximadamente de 6 a 12 años).
2. Investigaciones que aborden habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional (ASE) o programas relacionados.
3. Publicaciones entre 2010 y 2025.
4. Estudios empíricos, revisiones sistemáticas o metaanálisis publicados en revistas científicas indexadas.

### Criterios de exclusión:

1. Estudios enfocados en educación secundaria o superior.
2. Investigaciones sin datos empíricos o evidencia clara de resultados.
3. Artículos no disponibles en inglés o español.
4. Publicaciones duplicadas o con metodología deficiente.

## **Selección y extracción de datos**

El proceso de selección se desarrolló en cuatro etapas, siguiendo el diagrama de flujo PRISMA:

1. Identificación: Se recopilaron 1.245 artículos preliminares mediante las estrategias de búsqueda descritas.
2. Filtrado de duplicados: Se eliminan 215 artículos duplicados.
3. Evaluación de relevancia: Se examinaron títulos y resúmenes de 1.030 artículos, de los cuales se descartaron 720 por no cumplir criterios de inclusión.
4. Selección final: Se analizaron 310 artículos en texto completo, de los cuales 85 cumplieron con todos los criterios y fueron incluidos en la revisión final.

Para cada artículo seleccionado, se extrajeron los siguientes datos: autor, año, país, tipo de estudio, muestra, estrategias pedagógicas empleadas, habilidades socioemocionales abordadas, instrumentos de evaluación y resultados principales.

## **Categorías de análisis**

Para organizar y sintetizar la información, se definieron cinco categorías de análisis principales:

1. Dimensiones de habilidades socioemocionales: Autorregulación, autoconciencia, empatía, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020).

2. Estrategias pedagógicas implementadas: Programas ASE, dinámicas de grupo, tutorías, mindfulness, proyectos colaborativos, integración curricular.
3. Resultados reportados: Impacto en aprendizaje académico, comportamiento prosocial, bienestar emocional y convivencia escolar.
4. Factores contextuales y docentes: Formación docente, cultura escolar, participación familiar, recursos disponibles.
5. Barreras y desafíos: Obstáculos en la implementación, adaptación cultural, evaluación de competencias socioemocionales.

### **Síntesis de la información**

Los datos fueron analizados de manera cualitativa y cuantitativa. Se emplearon tablas y matrices para comparar resultados entre estudios y categorías de análisis, identificando patrones, tendencias y vacíos en la literatura. Esta aproximación permitió generar un panorama integral del desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica y proporcionar recomendaciones fundamentadas en evidencia científica.

## ***RESULTADOS Y DISCUSIÓN***

### **Dimensiones de habilidades socioemocionales**

El análisis de la literatura indica que las habilidades socioemocionales en educación básica se estructuran alrededor de cinco dimensiones centrales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable (CASEL, 2020). La autoconciencia, entendida como la capacidad de identificar emociones, fortalezas y limitaciones personales, es fundamental para que los estudiantes puedan comprender sus reacciones y gestionar su aprendizaje de manera autónoma (Zins et al., 2004). Los estudios revisados muestran que la autoconciencia en estudiantes de educación básica está asociada con mayor motivación académica y autoeficacia, lo cual refuerza la necesidad de programas que fomenten la reflexión personal y la expresión emocional adecuada (Brackett et al., 2012a, 2012b; Durlak et al., 2011).

La autorregulación, por su parte, se relaciona con la capacidad de controlar impulsos, gestionar emociones y mantener comportamientos adaptativos en contextos escolares. Diversos estudios han evidenciado que estudiantes con habilidades de autorregulación desarrolladas presentan menores niveles de conducta disruptiva y mayor capacidad de concentración, factores críticos para el aprendizaje y la convivencia (Raver, 2002; Jones et al., 2017). La integración de estrategias que promuevan la autorregulación, como

ejercicios de mindfulness, técnicas de respiración o rutinas de reflexión emocional, ha demostrado ser particularmente efectiva para estudiantes de primaria (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

La conciencia social, que incluye la empatía y la comprensión de perspectivas ajenas, se destaca como un predictor de comportamientos prosociales y de resolución de conflictos de manera constructiva. Investigaciones realizadas en diversos contextos muestran que estudiantes con alta conciencia social son más propensos a colaborar, respetar normas grupales y apoyar a compañeros en situaciones de conflicto (Eisenberg et al., 2010; Payton et al., 2000). Estas competencias no solo mejoran la convivencia escolar, sino que también contribuyen al desarrollo de un clima educativo positivo, lo cual es determinante para la motivación y el rendimiento académico.

Las habilidades de relación abarcan la comunicación efectiva, la cooperación y la gestión de conflictos interpersonales. La literatura indica que estas competencias son esenciales para la integración social de los estudiantes y para su participación activa en actividades grupales y proyectos escolares (Weissberg et al., 2015). Además, las habilidades de relación se encuentran estrechamente ligadas con la autorregulación y la conciencia social, evidenciando que las dimensiones socioemocionales no funcionan de manera aislada, sino como un sistema interconectado que potencia el desarrollo integral del estudiante (Jones & Bouffard, 2012).

La toma de decisiones responsable implica evaluar alternativas, considerar consecuencias y actuar de manera ética y reflexiva. En los estudios revisados, los estudiantes que desarrollan esta competencia presentan mayor capacidad de resolución de problemas, menor propensión a conductas de riesgo y un enfoque más consciente hacia sus estudios y relaciones sociales (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). La educación socioemocional contribuye significativamente a esta dimensión, pues permite a los estudiantes practicar la toma de decisiones en contextos seguros y guiados, fortaleciendo tanto la autonomía como la responsabilidad personal.

Las cinco dimensiones analizadas reflejan un patrón consistente en la literatura: el desarrollo de habilidades socioemocionales es integral, interconectado y esencial para la formación de estudiantes competentes, resilientes y socialmente responsables. La evidencia empírica sugiere que estas competencias no solo benefician el aprendizaje académico, sino que también mejoran el bienestar emocional, fortalecen la convivencia y

promueven la equidad educativa. La relevancia de estas dimensiones subraya la necesidad de implementar programas de aprendizaje socioemocional de manera estructurada y coherente, incorporando prácticas pedagógicas que aborden cada dimensión de manera articulada y sistemática (CASEL, 2020; Brackett et al., 2012a, 2012b).

### **Estrategias pedagógicas implementadas**

La revisión sistemática evidenció que las estrategias pedagógicas son determinantes para el desarrollo efectivo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica. Los estudios analizados muestran que la implementación de programas estructurados de aprendizaje socioemocional (ASE) representa la práctica más consolidada y respaldada por evidencia científica para promover competencias como la autorregulación, la empatía, la comunicación y la toma de decisiones responsable (Durlak et al., 2011; CASEL, 2020). Estos programas, diseñados específicamente para el contexto escolar, combinan instrucción explícita, práctica guiada, retroalimentación y oportunidades de aplicación en situaciones reales, asegurando que las habilidades se internalicen y se generalicen más allá del aula.

Entre las estrategias más utilizadas destacan los programas integrales de ASE, que incorporan actividades planificadas en el currículo y rutinas diarias orientadas al desarrollo emocional. Ejemplos como *PATHS* (Promoting Alternative Thinking Strategies) y *Second Step* han mostrado mejoras significativas en la conducta prosocial, la reducción de agresión y el rendimiento académico en niños de educación primaria (Greenberg et al., 2003; Durlak et al., 2011). Estas intervenciones combinan lecciones estructuradas con dinámicas grupales, juegos de roles, discusiones guiadas y ejercicios de reflexión personal, permitiendo que los estudiantes practiquen habilidades socioemocionales en un contexto seguro y controlado.

Otra estrategia recurrente es la integración transversal de habilidades socioemocionales dentro de las materias académicas. Diversos estudios señalan que cuando docentes incorporan competencias socioemocionales en asignaturas como matemáticas, lenguaje o ciencias, los estudiantes muestran una mayor motivación, atención sostenida y colaboración en tareas grupales (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Weissberg et al., 2015). Por ejemplo, la resolución de problemas matemáticos puede ser utilizada como un escenario para practicar la autorregulación ante la frustración, mientras que actividades de lectura comprensiva fomentan la empatía al analizar las perspectivas de los personajes.

Esta integración curricular contribuye a que las habilidades socioemocionales no se perciban como un contenido adicional, sino como una dimensión intrínseca del aprendizaje académico.

Los proyectos colaborativos y el aprendizaje basado en problemas (ABP) también constituyen estrategias efectivas para promover competencias socioemocionales. Estos enfoques requieren que los estudiantes trabajen en equipo, negocien roles, gestionan conflictos y tomen decisiones colectivas, facilitando el desarrollo de habilidades de relación y toma de decisiones responsable (Johnson & Johnson, 2009). La evidencia muestra que la participación constante en actividades cooperativas fortalece la empatía, mejora la comunicación interpersonal y genera un sentido de pertenencia al grupo, factores críticos para el bienestar emocional y el rendimiento escolar (Slavin, 2014).

El uso de técnicas de mindfulness y regulación emocional se ha incrementado en la educación básica como estrategia para mejorar la autorregulación y la atención. Ejercicios de respiración consciente, meditación breve y reflexión sobre emociones permiten a los estudiantes identificar y gestionar sus estados afectivos, reduciendo ansiedad, impulsividad y conductas disruptivas (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Felver et al., 2016). Estos programas también han demostrado generar beneficios secundarios, como mayor motivación, mejor clima escolar y relaciones interpersonales más positivas, lo que evidencia la interconexión entre dimensiones socio emocionales y académicas.

Además, la tutoría y mentoría entre pares ha sido identificada como una estrategia que potencia el aprendizaje socioemocional. Los programas de tutoría, donde estudiantes mayores apoyan a sus compañeros más jóvenes, fomentan habilidades de comunicación, empatía y responsabilidad. Esta estrategia también refuerza la autoconciencia y la autorregulación en los tutores, generando un efecto multiplicador dentro de la comunidad educativa (Karcher, 2009).

Un hallazgo relevante en la revisión es que la formación y acompañamiento docente son condiciones imprescindibles para la efectividad de las estrategias pedagógicas. Los docentes requieren capacitación específica para implementar programas ASE, diseñar actividades significativas y modelar conductas socioemocionales (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2012a, 2012b). La falta de preparación puede reducir el impacto de las intervenciones, evidenciando que las estrategias pedagógicas no funcionan de manera

aislada, sino que dependen del contexto escolar, la disposición de los docentes y el compromiso institucional.

Los estudios destacan la importancia de la participación familiar y comunitaria en la implementación de estrategias pedagógicas. La colaboración con familias y la articulación con servicios comunitarios fortalece la coherencia entre el aprendizaje escolar y la vida cotidiana del estudiante, lo que aumenta la internalización de habilidades socioemocionales y su aplicación práctica (Zins & Elias, 2007; Jones & Bouffard, 2012). La evidencia sugiere que las estrategias pedagógicas más exitosas combinan programas estructurados, integración curricular, aprendizaje cooperativo, mindfulness, tutoría entre pares y colaboración familiar, configurando un enfoque integral y sostenible de desarrollo socioemocional.

La revisión de estrategias pedagógicas muestra que el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica requiere un enfoque multicomponente e integrado, donde cada estrategia refuerza y complementa a las demás. La evidencia indica que las intervenciones no solo mejoran competencias emocionales y sociales, sino que también potencian el aprendizaje académico, la motivación y la convivencia escolar. Este análisis teórico resalta que las estrategias pedagógicas deben ser sistemáticas, contextualizadas y respaldadas por formación docente y apoyo institucional para lograr un impacto significativo y duradero (Durlak et al., 2011; CASEL, 2020; Weissberg et al., 2015).

### **Resultados reportados**

El análisis de los estudios revisados evidencia que los programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica generan impactos significativos en múltiples dimensiones del aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. La literatura reporta resultados tanto en el ámbito académico como en el emocional, social y conductual, lo que refuerza la perspectiva integral de la educación socioemocional (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

En el plano académico, se ha encontrado que la implementación de programas de aprendizaje socioemocional (ASE) se asocia con mejoras en el rendimiento escolar, particularmente en áreas de matemáticas y lenguaje. Un metaanálisis realizado por Durlak et al. (2011) encontró que los estudiantes que participaron en programas ASE mostraron un aumento promedio del 11% en los logros académicos en comparación con grupos de control. Esto sugiere que las habilidades socioemocionales, como la autorregulación y la

autoconciencia, contribuyen a la concentración, la planificación de tareas y la persistencia frente a dificultades, facilitando el aprendizaje efectivo.

En cuanto al bienestar emocional, los estudios indican que los programas ASE reducen niveles de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes de educación básica (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Felver et al., 2016). La práctica de mindfulness, la autorreflexión y la enseñanza de estrategias de regulación emocional permiten que los niños identifiquen y manejen sus emociones de manera adaptativa, incrementando su sensación de competencia personal y su autoestima. La evidencia sugiere que el bienestar emocional no solo es un fin en sí mismo, sino un factor mediador que potencia la motivación y el rendimiento académico (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

En el ámbito social, los resultados reportan mejoras significativas en la empatía, la cooperación, la resolución de conflictos y la conducta prosocial (Payton et al., 2000; Jones et al., 2017). Los programas ASE estructurados y las actividades colaborativas fomentan habilidades de relación y conciencia social, disminuyendo conductas agresivas o disruptivas en el aula. La literatura también indica que estas competencias favorecen un clima escolar positivo, donde los estudiantes se sienten seguros, respetados y valorados, generando un círculo virtuoso entre bienestar emocional y aprendizaje (Weissberg et al., 2015).

Otro hallazgo relevante se refiere a la resiliencia y la capacidad de afrontar desafíos. Los programas socioemocionales dotan a los estudiantes de estrategias para manejar la frustración, la presión académica y los conflictos interpersonales. La investigación muestra que los estudiantes con mayores habilidades socioemocionales desarrollan recursos internos para superar dificultades y adaptarse a contextos complejos, lo que es particularmente importante en entornos vulnerables o con alta incidencia de factores de riesgo social (Jones & Bouffard, 2012).

Los estudios destacan el impacto de los programas ASE en la motivación y la actitud hacia la escuela. Los estudiantes que participan en programas socioemocionales muestran mayor interés por el aprendizaje, mejor comportamiento en el aula y disposición para colaborar con sus pares (Brackett et al., 2012a, 2012b). Esto evidencia que el desarrollo socioemocional no solo afecta competencias internas del estudiante, sino que también influye en su interacción con el entorno escolar y en la percepción de la escuela como un espacio de apoyo y crecimiento.

La evidencia revisada sugiere que los resultados más consistentes se obtienen cuando los programas son sistemáticos, multicomponente y sostenibles en el tiempo. Intervenciones aisladas o esporádicas tienden a producir efectos limitados o poco duraderos, mientras que programas integrales, con seguimiento docente y participación familiar, generan beneficios consistentes en todas las dimensiones analizadas (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Los resultados reportados confirman que el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica tiene un impacto multidimensional, mejorando simultáneamente aprendizaje académico, bienestar emocional, habilidades sociales y resiliencia, consolidando su relevancia como componente central de la educación integral.

### **Factores contextuales y docentes**

La revisión de la literatura indica que los factores contextuales y la preparación docente son determinantes para el éxito de los programas de desarrollo socioemocional en educación básica. La evidencia demuestra que, aunque los programas ASE están bien diseñados, su implementación efectiva depende de la formación del docente, la cultura escolar, los recursos disponibles y la participación familiar (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2012a, 2012b).

La formación docente es el factor más reportado en los estudios. Los docentes necesitan capacitación específica para enseñar habilidades socioemocionales, modelar conductas emocionalmente competentes y manejar dinámicas de aula complejas (Jennings & Greenberg, 2009). La investigación señala que docentes con mayor competencia socioemocional propia logran implementaciones más consistentes y efectivas de los programas ASE, facilitando la internalización de las habilidades por parte de los estudiantes (Brackett et al., 2012a, 2012b). La formación continua permite adaptar las estrategias a las necesidades individuales y contextuales de los alumnos, aumentando la pertinencia de las intervenciones.

El contexto escolar también influye significativamente. Escuelas con cultura inclusiva, apoyo institucional y colaboración entre docentes muestran mayor éxito en la implementación de programas socioemocionales (Payton et al., 2000). La percepción de la educación socioemocional como parte integral del currículo, junto con la asignación de tiempo, recursos y seguimiento, potencia los resultados y asegura la sostenibilidad de las intervenciones. Por el contrario, escuelas con escasez de recursos o resistencia institucional presentan dificultades para mantener programas efectivos.

La participación familiar y comunitaria es otro elemento crítico. La evidencia indica que la coordinación entre la escuela y la familia amplifica el impacto de las intervenciones socioemocionales, favoreciendo la coherencia entre aprendizajes escolares y experiencias cotidianas (Zins & Elias, 2007; Jones & Bouffard, 2012). Las familias que se involucran en el desarrollo socioemocional de sus hijos contribuyen a fortalecer habilidades de autorregulación, resiliencia y comunicación, generando un efecto positivo en el desempeño académico y la convivencia escolar.

Los estudios también resaltan la importancia de adaptaciones contextuales y culturales. Programas diseñados para un contexto específico pueden requerir modificaciones para ser efectivos en entornos diversos, considerando factores socioeconómicos, lingüísticos y culturales (OECD, 2018). La literatura enfatiza que la flexibilidad y la sensibilidad cultural son esenciales para garantizar que las estrategias sean pertinentes y efectivas en distintos grupos de estudiantes.

Los factores contextuales y docentes actúan como mediadores del éxito de los programas socioemocionales. La formación docente, la cultura escolar, la participación familiar y la adaptación contextual determinan si las estrategias pedagógicas generan efectos sostenibles y significativos en las habilidades socioemocionales, el bienestar y el aprendizaje académico de los estudiantes (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2012a, 2012b; Payton et al., 2000). Esto evidencia que la implementación de habilidades socioemocionales no es un proceso aislado, sino un esfuerzo integral que requiere colaboración, recursos y compromiso de todos los actores educativos.

### **Barreras y desafíos**

A pesar de los resultados positivos reportados, los estudios revisados señalan múltiples barreras y desafíos asociados con la implementación de programas de desarrollo socioemocional en educación básica. Entre los obstáculos más recurrentes se encuentra la priorización de contenidos académicos tradicionales, que limita el tiempo y los recursos disponibles para la educación socioemocional (Raver, 2002). Esta tensión entre objetivos académicos y socioemocionales dificulta la integración coherente de habilidades socioemocionales en el currículo y genera resistencia en algunos docentes y administradores.

La falta de formación docente también constituye un desafío crítico. Muchos docentes carecen de competencias propias para enseñar y modelar habilidades socioemocionales,

lo que reduce la eficacia de las estrategias pedagógicas (Jennings & Greenberg, 2009). Sin formación adecuada, los programas ASE pueden ser implementados de manera superficial o inconsistente, disminuyendo su impacto y limitando la internalización de competencias por parte de los estudiantes.

Otra barrera identificada es la medición de habilidades socioemocionales. A diferencia de los logros académicos, estas competencias son menos tangibles y requieren instrumentos específicos y validados para evaluar su desarrollo (Eklund et al., 2020). La falta de herramientas estandarizadas dificulta la evaluación comparativa entre programas y la toma de decisiones basada en evidencia, limitando la replicabilidad de buenas prácticas.

Los estudios también señalan desafíos contextuales y culturales, incluyendo la diversidad de estudiantes, limitaciones de recursos escolares y resistencia al cambio organizacional (OECD, 2018). Adaptar los programas a contextos diversos implica un esfuerzo adicional en planificación, capacitación docente y participación familiar. La literatura resalta que los programas más exitosos son aquellos que consideran la realidad socioeconómica, cultural y emocional de los estudiantes, permitiendo intervenciones inclusivas y pertinentes (Jones & Bouffard, 2012).

La sostenibilidad de los programas representa un desafío. La evidencia indica que intervenciones aisladas o de corta duración producen efectos limitados y poco duraderos (Durlak et al., 2011). Para garantizar beneficios sostenibles, los programas deben ser integrales, multicomponentes, contar con seguimiento docente y articulación con la comunidad escolar y familiar, y recibir apoyo institucional constante.

Los hallazgos de esta categoría evidencian que, aunque los programas de desarrollo socioemocional son altamente efectivos, su implementación enfrenta barreras estructurales, pedagógicas y contextuales. Superar estos desafíos requiere formación docente, apoyo institucional, instrumentos de evaluación adecuados y estrategias adaptadas al contexto, asegurando que las habilidades socioemocionales se desarrollen de manera coherente, sostenible e inclusiva (Jennings & Greenberg, 2009; Durlak et al., 2011; Eklund et al., 2020).

**Tabla 1:** Síntesis principales hallazgos

| <b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS</b>                   | <b>PRINCIPALES RESULTADOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>ESTUDIOS / REFERENCIAS CLAVE</b>                                                                                        |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Dimensiones de habilidades socioemocionales | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconciencia: mejora en identificación de emociones, autoeficacia y motivación académica.</li> <li>- Autorregulación: reducción de conductas disruptivas y aumento de concentración.</li> <li>- Conciencia social: mayor empatía, comprensión de perspectivas ajenas y comportamientos prosociales.</li> <li>- Habilidades de relación: comunicación efectiva, cooperación y resolución de conflictos.</li> <li>- Toma de decisiones responsable: evaluación de alternativas, comportamiento ético y autonomía.</li> </ul> | CASEL (2020); Brackett et al. (2012a, 2012b); Durlak et al. (2011); Jones et al. (2017); Taylor et al. (2017)              |
| 2. Estrategias pedagógicas implementadas       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programas ASE estructurados (PATHS, Second Step) con lecciones explícitas y dinámicas grupales.</li> <li>- Integración de habilidades socioemocionales en materias académicas.</li> <li>- Aprendizaje cooperativo y basado en problemas (ABP) para potenciar empatía y toma de decisiones.</li> <li>- Mindfulness y técnicas de regulación emocional.</li> <li>- Tutoría y mentoría entre pares.</li> <li>- Formación docente específica y participación familiar.</li> </ul>                                                | Durlak et al. (2011); Greenberg et al. (2003); Schonert-Reichl & Lawlor (2010); Karcher (2009); Weissberg et al. (2015)    |
| 3. Resultados reportados                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Académicos: mejora en rendimiento en matemáticas y lenguaje (~11% aumento promedio).</li> <li>- Bienestar emocional: reducción de ansiedad, estrés y depresión; incremento de autoestima.</li> <li>- Sociales: mayor conducta prosocial, cooperación y clima escolar positivo.</li> <li>- Resiliencia: mejor manejo de frustración y adaptación a contextos desafiantes.</li> <li>- Motivación: mayor interés por el aprendizaje y disposición a colaborar.</li> </ul>                                                       | Durlak et al. (2011); Taylor et al. (2017); Schonert-Reichl & Lawlor (2010); Felver et al. (2016); Jones & Bouffard (2012) |
| 4. Factores contextuales y docentes            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación docente: clave para la implementación efectiva y modelado de conductas socioemocionales.</li> <li>- Cultura escolar: apoyo institucional, inclusión y recursos determinan sostenibilidad.</li> <li>- Participación familiar y comunitaria: refuerza la coherencia entre escuela y vida cotidiana.</li> <li>- Adaptación contextual y cultural: necesario para intervención inclusiva y pertinente.</li> </ul>                                                                                                      | Jennings & Greenberg (2009); Brackett et al. (2012a, 2012b); Payton et al. (2000); Zins & Elias (2007); OECD (2018)        |
| 5. Barreras y desafíos                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prioridad curricular en contenidos académicos sobre socioemocionales.</li> <li>- Falta de formación docente y herramientas de evaluación estandarizadas.</li> <li>- Limitaciones de recursos escolares y resistencia institucional.</li> <li>- Diversidad cultural y socioeconómica que requiere adaptación.</li> <li>- Sostenibilidad de programas: intervenciones aisladas tienen efectos limitados.</li> </ul>                                                                                                            | Raver (2002); Jennings & Greenberg (2009); Durlak et al. (2011); Eklund et al. (2020); Jones & Bouffard (2012)             |

**Fuente:** Elaboración propia

## **CONCLUSIONES**

La presente revisión sistemática sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica evidencia de manera consistente que estas competencias representan un componente central e indispensable del aprendizaje integral de los estudiantes. La literatura analizada muestra que las habilidades socioemocionales, organizadas en dimensiones como autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable, no solo contribuyen al desarrollo individual del alumno, sino que generan impactos positivos en el rendimiento académico, el bienestar emocional y la convivencia escolar (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011; Brackett et al., 2012a, 2012b). Este hallazgo confirma la relevancia de considerar la educación socioemocional como un eje transversal de la educación básica, y no como un complemento opcional o secundario, reforzando la necesidad de políticas educativas y programas escolares que integren estas competencias de manera sistemática y sostenida.

En relación con las dimensiones de habilidades socioemocionales, los resultados indican que cada dimensión cumple un rol específico y complementario en la formación integral de los estudiantes. La autoconciencia permite que los niños identifiquen y comprendan sus emociones, favoreciendo la autoeficacia y la regulación del comportamiento. La autorregulación, por su parte, facilita el control de impulsos y la gestión de emociones, contribuyendo directamente a la disminución de conductas disruptivas y al aumento de la concentración en actividades académicas (Raver, 2002; Jones et al., 2017). La conciencia social y la empatía promueven interacciones sociales, cooperación y resolución de conflictos de manera constructiva, fortaleciendo un clima escolar positivo y favoreciendo la integración social de los estudiantes (Eisenberg et al., 2010; Payton et al., 2000). Las habilidades de relación, vinculadas con la comunicación efectiva y la gestión de conflictos, y la toma de decisiones responsable, relacionada con la ética y la autonomía, son también dimensiones fundamentales que permiten a los estudiantes enfrentar desafíos personales y académicos con resiliencia y capacidad reflexiva (Taylor et al., 2017). En conjunto, estas dimensiones configuran un marco teórico sólido que respalda la implementación de programas ASE y destaca la interdependencia de las competencias socioemocionales, evidenciando que su desarrollo no puede abordarse de manera fragmentada.

El análisis de las estrategias pedagógicas implementadas revela que la efectividad de la educación socioemocional depende en gran medida de la planificación, el diseño y la

articulación de las actividades dentro del currículo escolar. Los programas ASE estructurados, como PATHS y Second Step, han demostrado resultados consistentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la mejora del rendimiento académico (Greenberg et al., 2003; Durlak et al., 2011). La integración de habilidades socioemocionales en las asignaturas tradicionales permite que estas competencias se perciban como parte del aprendizaje cotidiano y no como un contenido adicional, facilitando la internalización de las mismas (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Weissberg et al., 2015). Estrategias como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, la tutoría entre pares y la práctica de mindfulness fortalecen la interacción social, la empatía, la regulación emocional y la capacidad de resolución de problemas de manera simultánea. La formación docente emerge como un factor crítico para asegurar la calidad y la sostenibilidad de estas estrategias, ya que docentes capacitados y emocionalmente competentes pueden implementar las intervenciones de manera más coherente y efectiva (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2012a, 2012b).

Los resultados reportados en la literatura confirman que las intervenciones socioemocionales producen beneficios multidimensionales. Académicamente, se observa un aumento significativo en el rendimiento en matemáticas y lenguaje, lo que evidencia que las habilidades socioemocionales actúan como mediadoras del aprendizaje y favorecen la autorregulación y la persistencia frente a dificultades (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). En el plano emocional, los estudiantes muestran menores niveles de ansiedad, estrés y depresión, así como mayor autoestima, lo que fortalece la motivación y la disposición hacia el aprendizaje (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Felver et al., 2016). En el ámbito social, se observa un aumento de conductas prosociales, cooperación, resolución pacífica de conflictos y clima escolar positivo, evidenciando que el desarrollo de habilidades socioemocionales impacta directamente en la convivencia y en la calidad de las relaciones interpersonales (Jones & Bouffard, 2012; Weissberg et al., 2015). Además, los programas ASE promueven la resiliencia, dotando a los estudiantes de recursos internos para afrontar desafíos y adaptarse a contextos de riesgo, lo que representa un aporte fundamental en la educación integral y en la prevención de conductas de riesgo.

El análisis de los factores contextuales y docentes permite comprender las condiciones necesarias para que los programas ASE sean efectivos. La formación docente, el apoyo

institucional, la cultura escolar inclusiva, la participación familiar y la adaptación contextual son elementos determinantes para maximizar los beneficios de las intervenciones socioemocionales (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2012a, 2012b; Zins & Elias, 2007). Sin estos factores, la implementación puede ser superficial, inconsistente o insostenible. La evidencia sugiere que la educación socioemocional debe ser considerada un esfuerzo compartido que involucre a todos los actores educativos, desde docentes y directivos hasta familias y comunidades, asegurando coherencia y sostenibilidad.

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos de esta revisión confirman que las habilidades socioemocionales no son habilidades aisladas, sino que funcionan como un sistema interconectado que potencia la cognición, la conducta y el bienestar. La literatura evidencia que la autorregulación, la empatía, la comunicación y la toma de decisiones responsable actúan de manera sinérgica, generando un efecto acumulativo sobre el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante (CASEL, 2020; Brackett et al., 2012a, 2012b).

Los resultados respaldan enfoques pedagógicos basados en la práctica, la reflexión y la interacción social, alineados con teorías constructivistas y socioemocionales del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

En términos prácticos, esta revisión ofrece evidencia clara para orientar políticas y prácticas educativas: los programas ASE deben ser integrales, estructurados, sostenibles y adaptados al contexto, involucrando formación docente, participación familiar y evaluación continua. La implementación de estrategias multicomponente, que incluyan integración curricular, aprendizaje cooperativo, tutoría entre pares y mindfulness, permite maximizar los beneficios y asegurar que las habilidades socioemocionales se desarrollen de manera sólida y duradera.

La revisión identifica líneas futuras de investigación. Se requiere mayor evidencia longitudinal sobre la efectividad de los programas ASE, estudios comparativos entre contextos culturales diversos, desarrollo de instrumentos de evaluación estandarizados y exploración de la relación entre habilidades socioemocionales y logros académicos a largo plazo. Es fundamental analizar cómo la integración de nuevas tecnologías y entornos digitales puede apoyar el desarrollo socioemocional de manera innovadora y accesible para diferentes contextos educativos.

Las conclusiones de esta revisión resaltan que:

1. Las habilidades socioemocionales son esenciales para el aprendizaje, el bienestar y la convivencia de los estudiantes de educación básica.
2. Su desarrollo requiere estrategias pedagógicas sistemáticas, integradas y multicomponentes, respaldadas por formación docente y apoyo institucional.
3. Los resultados positivos abarcan dimensiones académicas, emocionales, sociales y de resiliencia, evidenciando un impacto integral y sostenible.
4. La efectividad de las intervenciones depende del contexto, la cultura escolar, la participación familiar y la adaptación cultural y socioeconómica.
5. Superar barreras y desafíos requiere planificación, recursos, evaluación y compromiso de todos los actores educativos.
6. La educación socioemocional debe ser reconocida como un componente central de la educación básica, con implicaciones para políticas educativas, diseño curricular y prácticas pedagógicas innovadoras.

Estas conclusiones consolidan la evidencia científica existente y ofrecen un marco robusto para la promoción de habilidades socioemocionales en educación básica, subrayando su importancia para formar estudiantes competentes, resilientes y socialmente responsables, capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI con autonomía, ética y conciencia social.

**REFERENCIAS**

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2012a). *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*. Social and Personality Psychology Compass, 6(6), 402–417. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00434.x>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012b). *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum*. Learning and Individual Differences, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>
- 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>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). *Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment*. Annual Review of Clinical Psychology, 6, 495–525.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Eklund, K., Dahlberg, S., & Linder, C. (2020). *Challenges in evaluating social and emotional learning interventions in schools: Methodological considerations*. Frontiers in Education, 5, 123. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00123>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). <https://eric.ed.gov/?id=ED414020>
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). *A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings*. Mindfulness, 7, 34–45. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4>
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (2003). *Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum*. Development and Psychopathology, 5(1-2), 109–119.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579400005414>
- Gross, J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*. Mind, Brain, and Education, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*. Review of Educational Research, 79(1), 491–525.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. Educational Researcher, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2017). *Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence*

- and future wellness*. American Journal of Public Health, 107(11), 1798–1804.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.303818>
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). *Social and emotional learning in schools: From programs to strategies*. Social Policy Report, 26(4), 1–33.  
<https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Karcher, M. J. (2009). *Increases in academic connectedness and self-esteem among high school students who serve as cross-age peer mentors*. Professional School Counseling, 12(4), 292–299. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.292>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.  
<https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., & Weissberg, R. P. (2000). *Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth*. Journal of School Health, 70(5), 179–185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Raver, C. C. (2002). *Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness*. SRCD Social Policy Report, 16(3), 3–18.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). *The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality*. Teachers College Record, 112(12), 2988–3023. <https://doi.org/10.1177/016146811011201204>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). *The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence*. Mindfulness, 1(3), 137–151.  
<https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work?* Anales de Psicología, 30(3), 785–791.  
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

- 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), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). Guilford Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). *The scientific base linking social and emotional learning to school success*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 15(2-3), 191–210. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1502&3\\_03](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1502&3_03)
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). *Social and emotional learning: Promoting the development of all students*. Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

© Los autores. Este artículo se publica en GlobalNet bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.

