

Ambientes educativos sostenibles orientados al fortalecimiento socioemocional en estudiantes de primaria

Sustainable educational environments oriented toward socio-emotional strengthening in elementary school students

Andrea Carolina Castro Naranjo¹ y Víctor Reinaldo Jama Zambrano²

¹Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, andrea.castro@pg.uileam.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0009-0590-0811>, Ecuador

²Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, victor.jama@uleam.edu.ec, <https://orcid.org/0000-0001-8053-5475>, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 01-07-2026

Revisado 22-07-2026

Aceptado 01-08-2026

Palabras Clave:

Ambiente educativo
Educación primaria
Habilidades socioemocionales
Autorregulación
Convivencia escolar

Keywords:

Educational environment
Primary education
Socioemotional skills
Self-regulation
School coexistence

RESUMEN

Los ambientes educativos sostenibles constituyen una condición pedagógica necesaria para promover el bienestar socioemocional en la educación primaria, especialmente cuando la escuela enfrenta dificultades de convivencia, baja autorregulación y necesidad de mayor participación familiar. El problema de investigación se centró en cómo diseñar ambientes educativos sostenibles que integren estrategias pedagógicas, psicosociales y espaciales para fortalecer la autorregulación, la empatía, el sentido de pertenencia y el clima de aula en estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa Santa Teresa. En correspondencia, el objetivo general fue diseñar ambientes educativos sostenibles orientados al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes. Metodológicamente, se aplicó un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 30 estudiantes, 30 padres de familia y 2 docentes; al ser un grupo reducido, se trabajó mediante muestreo censal. Se utilizaron tres encuestas estructuradas: una escala gráfica de tres niveles para estudiantes y dos escalas tipo Likert para padres y docentes. Los datos se organizaron en matrices de frecuencia y porcentaje, complementadas con triangulación cuantitativa entre actores educativos. El resultado más relevante evidenció una percepción favorable del ambiente escolar: 66% de los estudiantes manifestó gusto por asistir y participar, 80% de padres percibió seguridad y felicidad institucional, y 100% de docentes valoró el aula como adecuada. Se concluye que los ambientes sostenibles fortalecen el desarrollo socioemocional, aunque requieren estrategias sistemáticas para consolidar la autorregulación y empatía en todos los estudiantes, con acompañamiento docente y familiar continuo, gradual, situado, inclusivo, contextualizado y sostenible.

ABSTRACT

Sustainable educational environments constitute a necessary pedagogical condition for promoting socioemotional well-being in primary education, especially when schools face coexistence difficulties, weak self-regulation, and the need for stronger family participation. The research problem focused on how to design sustainable educational environments that integrate pedagogical, psychosocial, and spatial strategies to strengthen self-regulation, empathy, school belonging, and classroom climate among Basic General Education students at Unidad Educativa Santa Teresa. Accordingly, the general objective was to design sustainable educational environments aimed at strengthening students' socioemotional development. Methodologically, the study followed a quantitative approach, with a descriptive scope, non-experimental design, and cross-sectional timing. The population consisted of 30 students, 30 parents, and 2 teachers; because the group was small, census sampling was applied. Three structured questionnaires were used: a three-level graphic scale for students and two Likert-type scales for parents and teachers. Data were organized through frequency and percentage matrices and complemented with quantitative triangulation among educational actors. The most relevant finding showed a favorable perception of the school environment: 66% of students expressed enjoyment in attending and

participating in school activities, 80% of parents perceived institutional safety and happiness, and 100% of teachers considered the classroom environment appropriate for socioemotional development. It is concluded that sustainable educational environments contribute to students' socioemotional strengthening; however, systematic, situated, inclusive, and sustained pedagogical strategies are required to consolidate self-regulation and empathy in all students, together with continuous teacher and family support.

INTRODUCCIÓN

El debate contemporáneo sobre la calidad educativa ha desplazado progresivamente la mirada desde una comprensión exclusivamente instructiva del aprendizaje hacia una concepción integral que reconoce la interacción entre cognición, emoción, convivencia y contexto. En el caso ecuatoriano, las transformaciones normativas y curriculares han generado oportunidades para avanzar hacia una educación inclusiva y humanista; sin embargo, todavía persisten brechas entre las políticas educativas, la cultura institucional y las prácticas que se concretan en el aula (Barrera et al., 2017; Clavijo Castillo & Bautista-Cerro, 2020). Esta tensión permite comprender que la mejora escolar no depende únicamente de reformas externas, sino de la capacidad de las instituciones para crear ambientes sostenibles, seguros y emocionalmente significativos.

Desde una perspectiva regional, la convivencia escolar y la atención a la diversidad continúan siendo desafíos estructurales. Perales Franco (2021) advierte que en varias escuelas latinoamericanas las respuestas ante el conflicto suelen centrarse en el control disciplinario, lo que limita la participación estudiantil y reduce las posibilidades de convertir el conflicto en experiencia pedagógica. En consecuencia, el aula requiere pasar de un modelo centrado en el orden externo a una dinámica formativa que enseñe a los estudiantes a reconocer emociones, regular conductas, comunicarse con respeto y construir acuerdos compartidos.

En la educación primaria, esta necesidad adquiere mayor relevancia porque los niños se encuentran en una etapa de desarrollo en la que las habilidades socioemocionales se consolidan mediante la interacción con pares, docentes, familias y entornos físicos. La literatura ha mostrado que la educación emocional favorece competencias para la vida, tales como conciencia emocional, regulación, autonomía, habilidades sociales y bienestar (Bisquerra Alzina, 2003; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). De manera complementaria, la inteligencia emocional explica que reconocer, comprender y gestionar las emociones influye en la relación con los demás y en la toma de decisiones (Goleman, 1995). Por ello, un ambiente educativo sostenible no puede reducirse a infraestructura, decoración o recursos didácticos; también debe comprenderse como un sistema pedagógico que articula clima de aula, mediación docente, participación familiar, normas compartidas y estrategias de aprendizaje.

El problema que orientó esta investigación fue la necesidad de diseñar ambientes educativos sostenibles que integren estrategias pedagógicas, psicosociales y espaciales para fortalecer el desarrollo socioemocional de estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa Santa Teresa. Esta problemática se expresó en la importancia de atender dimensiones como la autorregulación emocional y conductual, la empatía, la pertenencia escolar y el clima de aula, debido a que estos factores inciden en la convivencia, la motivación y la disposición para aprender.

En correspondencia, el objetivo general fue diseñar ambientes educativos sostenibles para el fortalecimiento socioemocional de los estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa Santa Teresa. Los objetivos específicos fueron: desarrollar estrategias pedagógicas orientadas a la autorregulación emocional y conductual; implementar dinámicas colaborativas que promuevan la empatía, la solidaridad y las relaciones interpersonales; y crear un clima de aula positivo con sentido de pertenencia escolar mediante la participación activa de estudiantes, docentes y familias. La relevancia del estudio radica en que aporta una lectura contextualizada de la relación entre ambiente escolar y bienestar socioemocional, así como evidencias descriptivas útiles para la planificación institucional, la intervención docente y la construcción de aulas más inclusivas.

Revisión de la literatura

La revisión literaria se organiza desde una lógica inductiva-deductiva: parte de fundamentos generales sobre ambiente educativo, emoción y aprendizaje, y avanza hacia dimensiones concretas de la investigación, tales como autorregulación, empatía, pertenencia escolar y clima de aula.

En primer lugar, los ambientes educativos pueden comprenderse como configuraciones físicas, pedagógicas, sociales y simbólicas que inciden en la experiencia escolar. León et al. (2018) plantean que un ambiente educativo es un medio estructurado y diseñado para responder a las necesidades de aprendizaje

y a la diversidad de los estudiantes. Esta definición permite superar la idea de aula como simple espacio físico, pues incluye relaciones, materiales, tiempos, mediaciones, normas y sentidos compartidos. Desde esta perspectiva, un ambiente sostenible es aquel que favorece bienestar, participación, uso responsable de recursos, inclusión y continuidad de las prácticas pedagógicas.

La sostenibilidad educativa, en clave pedagógica, implica que los cambios del aula sean pertinentes, participativos y capaces de mantenerse en el tiempo. Arcos Cadena (2024) sostiene que el pensamiento sistémico es necesario para comprender problemas educativos y ambientales de forma compleja, identificando relaciones, consecuencias y responsabilidades. Aplicado al contexto escolar, este enfoque permite analizar que el desarrollo socioemocional no depende de una sola actividad, sino de la interacción entre gestión docente, organización del espacio, currículo, familia y cultura institucional.

La educación emocional constituye un eje teórico central para esta investigación. Bisquerra Alzina (2003) define la educación emocional como un proceso educativo continuo orientado al desarrollo de competencias emocionales que aumentan el bienestar personal y social. Esta idea conduce a una implicación deductiva clara: si la escuela busca formar integralmente, debe enseñar a los estudiantes a comprender sus emociones, regular sus respuestas y establecer relaciones saludables. En la misma línea, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) explican que las competencias emocionales integran conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender y expresar adecuadamente los fenómenos emocionales.

La inteligencia emocional aporta otro fundamento relevante. Goleman (1995) sostiene que las habilidades emocionales influyen en la manera en que las personas enfrentan tensiones, se relacionan con otros y orientan su conducta. Desde esta premisa general, la escuela primaria se convierte en un escenario privilegiado para desarrollar rutinas de autocontrol, escucha, cooperación y resolución de conflictos. No obstante, la educación emocional no debe interpretarse como una intervención aislada ni como un recurso clínico, sino como una dimensión transversal de la enseñanza.

La relación entre emoción y cognición también ha sido explicada desde la neurociencia y la filosofía de la educación. Damasio (1994) demostró que la emoción participa en los procesos de razonamiento y decisión, lo cual cuestiona la separación tradicional entre pensar y sentir. Nussbaum (2010), por su parte, defiende la necesidad de una educación humanista que fortalezca la empatía, la imaginación moral y la responsabilidad ciudadana. En consecuencia, formar ambientes educativos sostenibles supone reconocer que el aprendizaje significativo requiere seguridad emocional, vínculos de confianza y participación activa.

Desde el constructivismo sociocultural, Vygotsky (1978) explicó que el desarrollo psicológico se produce mediante la interacción social y la mediación cultural. Esta perspectiva permite comprender que la autorregulación y la convivencia no emergen únicamente de la maduración individual, sino de experiencias guiadas por adultos y pares. En la misma línea, Bruner (1960) y Coll (1987) resaltan la importancia de los procesos de mediación, andamiaje y construcción de significados. Por tanto, el docente cumple una función decisiva al organizar experiencias que transformen las emociones y los conflictos en oportunidades de aprendizaje.

La autorregulación emocional y conductual puede vincularse con los modelos de aprendizaje autorregulado. Zimmerman (2000) plantea que el estudiante autorregulado planifica, supervisa y evalúa sus acciones, mientras que Pintrich (2000) integra dimensiones motivacionales, cognitivas y contextuales en dicho proceso. En primaria, estos modelos deben adaptarse a la edad de los estudiantes, mediante apoyos visuales, rutinas, diálogo guiado y retroalimentación afectiva. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) complementa esta mirada al señalar que la motivación se fortalece cuando se satisfacen necesidades de autonomía, competencia y relación.

La empatía y la convivencia se vinculan directamente con la formación ciudadana. Hernández-Prados et al. (2024) sostienen que educar en empatía contribuye a una cultura de convivencia escolar, porque permite reconocer las emociones y necesidades de los otros. A nivel deductivo, esto implica que las dinámicas colaborativas, el aprendizaje entre pares y los proyectos compartidos deben diseñarse de manera deliberada, no como actividades ocasionales. La empatía se fortalece cuando el ambiente del aula promueve seguridad, respeto, cooperación y oportunidades para ayudar a otros.

El sentido de pertenencia escolar se comprende como la percepción de ser aceptado, reconocido y valorado en la comunidad educativa. Tajfel y Turner (1979) explican que la identidad social se construye a partir de la pertenencia a grupos significativos; trasladado al aula, esto significa que los estudiantes fortalecen su motivación cuando se sienten parte de un colectivo que los acoge. Rosenberg (1965), al abordar la autoestima, también aporta elementos para comprender la importancia del reconocimiento personal en el desarrollo socioemocional. Así, la escuela no solo transmite contenidos, sino que produce experiencias de identidad, seguridad y valoración.

La labor docente articula las dimensiones anteriores. Perrenoud (2004) concibe la docencia como un conjunto de competencias profesionales que incluyen gestionar el grupo, organizar situaciones de aprendizaje, trabajar en equipo e implicar a las familias. De ello se deduce que el fortalecimiento

socioemocional requiere docentes capaces de planificar ambientes significativos, acompañar emociones, mediar conflictos y sostener acuerdos. Santander Trigo et al. (2020) añaden que la regulación emocional del profesorado incide en la calidad de la enseñanza, por lo que el bienestar docente también forma parte del ambiente educativo.

Finalmente, organismos internacionales han reconocido que las habilidades socioemocionales son indispensables para la educación del siglo XXI. La UNESCO (2021) propone un nuevo contrato social para la educación basado en cooperación, justicia, inclusión y sostenibilidad. UNICEF (2022, 2024) enfatiza que el aprendizaje socioemocional debe integrarse de manera sistemática al currículo y a la cultura escolar. En síntesis, la literatura revisada permite sostener que los ambientes educativos sostenibles son sistemas pedagógicos integrales que combinan espacio, vínculo, currículo, familia y mediación docente para favorecer autorregulación, empatía, pertenencia y bienestar.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, porque los datos fueron recolectados mediante instrumentos estructurados y analizados a través de frecuencias y porcentajes. El estudio tuvo alcance descriptivo, ya que buscó caracterizar la percepción de estudiantes, padres de familia y docentes respecto al ambiente educativo y al desarrollo socioemocional. El diseño fue no experimental, debido a que no se manipularon variables, y de corte transversal, puesto que la información se levantó en un momento específico del proceso investigativo.

La población estuvo conformada por 30 estudiantes de Primero de Educación General Básica, 30 padres de familia y 2 docentes de la Unidad Educativa Santa Teresa. Debido al tamaño reducido y accesible del grupo, se trabajó con la totalidad de participantes mediante muestreo censal. Esta decisión metodológica permitió incorporar la percepción de los tres actores educativos vinculados directamente con el proceso formativo.

La técnica principal fue la encuesta. Se aplicaron tres instrumentos estructurados. El primero estuvo dirigido a los estudiantes y empleó una escala gráfica de tres niveles: nunca, a veces y siempre. Esta escala se diseñó con apoyo visual para adecuarse a la edad y nivel de comprensión de los niños. El segundo instrumento se aplicó a padres de familia mediante una escala tipo Likert de cinco niveles, orientada a conocer su percepción sobre autorregulación, empatía, asistencia, seguridad, felicidad institucional y desarrollo socioemocional. El tercer instrumento fue aplicado a las docentes, también con escala tipo Likert, para valorar el ambiente del aula, la convivencia, la participación estudiantil y la respuesta docente ante situaciones emocionales o conductuales.

La aplicación se realizó de forma presencial. En el caso de los estudiantes, las preguntas fueron leídas por la docente investigadora y se utilizó apoyo visual para facilitar la comprensión. A los padres y docentes se les entregó el cuestionario escrito, garantizando el uso académico de la información y la confidencialidad de las respuestas. Posteriormente, los datos fueron organizados en matrices estadísticas y analizados mediante frecuencias absolutas y porcentajes. Además, se aplicó triangulación cuantitativa entre estudiantes, familias y docentes, con el propósito de contrastar coincidencias y diferencias en torno al ambiente educativo y al desarrollo socioemocional.

Consideraciones éticas. La investigación se desarrolló con fines académicos, respetando la confidencialidad de la información entregada por estudiantes, padres y docentes. Los resultados se presentan de forma agregada, sin identificación individual de los participantes. Para el envío editorial, los autores deberán anexar la autorización institucional, el consentimiento informado correspondiente y la declaración de conflictos de interés y financiamiento, conforme a las políticas de la revista. Declaración sobre uso de IA: el manuscrito fue asistido con herramienta de inteligencia artificial únicamente para apoyo lingüístico, organización formal, paráfrasis académica y adecuación a normas editoriales; la responsabilidad científica, ética y legal del contenido corresponde exclusivamente a los autores.

RESULTADOS

Los resultados se presentan según los tres grupos participantes. En primer lugar, se exponen los hallazgos de estudiantes en escala de tres niveles; luego, se sintetiza la percepción de padres de familia; finalmente, se reporta la valoración de las docentes. Las tablas fueron organizadas con frecuencias y porcentajes para facilitar la lectura descriptiva de las dimensiones socioemocionales.

Resultados de estudiantes

La escala aplicada a los niños permitió identificar tres dimensiones centrales: autorregulación emocional con apoyo docente, empatía entre pares y pertenencia escolar. Los resultados se sintetizan en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1: Autorregulación emocional con apoyo docente

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	13%
A veces	9	30%
Siempre	17	57%
Total	30	100%

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas aplicadas.

La Tabla 1 muestra que el 57% de los estudiantes afirma calmarse siempre con ayuda del docente cuando se encuentra enojado o triste. Sin embargo, el 30% lo hace a veces y el 13% nunca, lo que evidencia un avance positivo en la autorregulación asistida, pero también la necesidad de estrategias sostenidas para fortalecer la autonomía emocional.

Tabla 2: Empatía y apoyo a compañeros

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	10%
A veces	10	33%
Siempre	17	57%
Total	30	100%

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas aplicadas.

La Tabla 2 evidencia que el 57% de los estudiantes manifiesta ayudar siempre a sus compañeros cuando tienen algún problema. Aunque este dato refleja una tendencia favorable hacia la empatía, el 43% restante se ubica en niveles intermedios o bajos, lo que indica que las conductas prosociales deben fortalecerse mediante dinámicas colaborativas sistemáticas.

Tabla 3: Pertenencia escolar y participación

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	7%
A veces	8	27%
Siempre	20	66%
Total	30	100%

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas aplicadas.

La Tabla 3 señala que el 66% de los estudiantes expresa gusto por asistir a la escuela y participar en las actividades. Este resultado representa la dimensión más alta del grupo estudiantil y permite inferir un sentido de pertenencia escolar favorable, asociado con motivación, seguridad y aceptación del entorno educativo.

Resultados de padres de familia

La encuesta aplicada a padres de familia permitió contrastar la percepción del hogar sobre la autorregulación, la empatía y el bienestar institucional de los estudiantes. Los resultados se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4: Percepción de padres de familia sobre desarrollo socioemocional

Indicador	Porcentaje favorable
Regula sus emociones con apoyo docente	70%
Percibe conductas empáticas en sus hijos	73%
Se siente seguro y feliz en la institución	80%

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas aplicadas.

La Tabla 4 evidencia una percepción positiva desde el hogar. El 70% de los padres considera que sus hijos regulan emociones con apoyo docente; el 73% percibe conductas empáticas; y el 80% identifica seguridad

y felicidad en la institución. Estos datos refuerzan la importancia de la alianza escuela-familia para sostener el desarrollo socioemocional.

Resultados de docentes

La encuesta aplicada a las dos docentes permitió valorar el ambiente del aula y su relación con la convivencia y el desarrollo socioemocional. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5: Valoración docente del ambiente de aula

Variable	Porcentaje favorable
Considera el ambiente del aula adecuado para el desarrollo socioemocional	100%

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas aplicadas.

La Tabla 5 muestra que las dos docentes, equivalentes al 100% del grupo docente participante, consideran que el ambiente del aula es adecuado para el desarrollo socioemocional. Además, reconocen la importancia de aplicar estrategias de resolución de conflictos y acompañamiento permanente para estudiantes que requieren apoyo adicional.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran una tendencia favorable en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, especialmente en pertenencia escolar y percepción positiva del clima de aula. El 66% de estudiantes que manifestó gusto por asistir y participar en la escuela, junto con el 80% de padres que percibió seguridad y felicidad institucional, permite sostener que el ambiente escolar funciona como un espacio de acogida. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Bisquerra Alzina (2003), quien considera que el bienestar emocional se fortalece mediante experiencias educativas continuas, y con la perspectiva de UNICEF (2022), que resalta la importancia de integrar habilidades socioemocionales al currículo y a la vida escolar. La autorregulación emocional aparece como una dimensión favorable, pero en proceso de consolidación. Aunque el 57% de los estudiantes señaló que siempre logra calmarse con ayuda docente, el 43% restante se ubicó en niveles intermedios o bajos. Este resultado permite inferir que la mediación docente es efectiva como apoyo inmediato, pero todavía se requieren secuencias pedagógicas sostenidas para avanzar hacia mayor autonomía emocional. Zimmerman (2000) y Pintrich (2000) explican que la autorregulación se desarrolla mediante procesos de planificación, monitoreo y evaluación; por ello, en primaria deben incorporarse rutinas graduadas, lenguaje emocional, apoyos visuales y estrategias de pausa, respiración y reflexión.

En cuanto a la empatía, el 57% de estudiantes indicó que siempre ayuda a sus compañeros, mientras que un 43% lo hace de manera irregular o no lo hace. Este resultado revela avances en la convivencia, pero también heterogeneidad en las habilidades prosociales. Hernández-Prados et al. (2024) sostienen que la empatía debe enseñarse intencionalmente para construir una cultura de convivencia escolar. Por tanto, las actividades colaborativas, la mediación entre pares y los proyectos solidarios deben planificarse con continuidad, de manera que la ayuda ocasional se convierta en práctica social estable.

La percepción de los padres refuerza la lectura positiva de los hallazgos. El 70% consideró que sus hijos regulan emociones con apoyo docente, el 73% percibió conductas empáticas y el 80% identificó seguridad y felicidad en la institución. Esta convergencia entre familia y escuela es relevante porque confirma que el desarrollo socioemocional trasciende el aula. Desde la teoría sociocultural, Vygotsky (1978) permite comprender que las habilidades se desarrollan en interacción con otros; por ello, la continuidad entre prácticas docentes y acompañamiento familiar resulta esencial para sostener los avances.

La valoración docente también confirma la pertinencia del ambiente educativo. Las dos maestras, equivalentes al 100% del grupo docente participante, reconocieron que el aula es adecuada para el desarrollo socioemocional. Sin embargo, también identificaron que algunos niños requieren acompañamiento constante. Este hallazgo se relaciona con Perrenoud (2004), quien destaca que el docente debe gestionar situaciones de aprendizaje, trabajar en equipo e implicar a las familias. El ambiente sostenible, en consecuencia, requiere formación docente continua, evaluación de necesidades y seguimiento individualizado.

En conjunto, la triangulación entre estudiantes, padres y docentes evidencia coherencia en la percepción del ambiente escolar. No obstante, la presencia de porcentajes intermedios en autorregulación y empatía indica que las estrategias no deben limitarse a acciones espontáneas o aisladas. La discusión permite afirmar que el diseño de ambientes educativos sostenibles debe integrar mejoras físicas, clima emocional, mediación pedagógica, participación familiar y prácticas curriculares de educación socioemocional. Esta

articulación responde al enfoque de sostenibilidad educativa propuesto por la UNESCO (2021), donde la escuela se concibe como una comunidad orientada al cuidado, la inclusión, la cooperación y la formación integral.

CONCLUSIÓN

En relación con el primer objetivo específico, referido al desarrollo de estrategias pedagógicas para la autorregulación emocional y conductual, se concluye que la mediación docente favorece el control emocional inicial de los estudiantes. El 57% que afirmó calmarse siempre con ayuda del docente evidencia un avance importante; sin embargo, el 43% ubicado en respuestas intermedias o bajas demuestra que la autorregulación todavía no se ha consolidado de forma homogénea. Por ello, se requiere implementar rutinas permanentes de reconocimiento emocional, pausas activas, diálogo guiado, apoyos visuales y seguimiento individual para pasar de una regulación asistida a una autorregulación progresivamente autónoma.

Respecto al segundo objetivo específico, orientado a implementar dinámicas colaborativas que promuevan empatía, solidaridad y relaciones interpersonales, los resultados muestran una tendencia positiva, ya que el 57% de estudiantes manifestó ayudar siempre a sus compañeros. No obstante, la existencia de un 43% que ayuda solo a veces o nunca evidencia que las conductas prosociales requieren mayor sistematicidad. Se concluye que las estrategias de aprendizaje cooperativo, proyectos solidarios, mediación entre pares y actividades de convivencia deben planificarse de manera continua para transformar comportamientos ocasionales en prácticas estables de respeto, apoyo mutuo y cultura de paz.

En cuanto al tercer objetivo específico, vinculado con la creación de un clima de aula positivo y sentido de pertenencia escolar, se concluye que el ambiente educativo presenta condiciones favorables. El 66% de estudiantes que manifestó gusto por asistir y participar, el 80% de padres que percibió seguridad y felicidad, y el 100% de docentes que valoró el aula como adecuada, confirman que la institución constituye un espacio significativo para el desarrollo integral. Esta coincidencia entre actores fortalece la validez de los resultados y demuestra que la participación de estudiantes, familias y docentes es un componente esencial para sostener ambientes educativos saludables.

Finalmente, en correspondencia con el objetivo general, se concluye que el diseño de ambientes educativos sostenibles contribuye al fortalecimiento socioemocional de los estudiantes de Educación General Básica, siempre que articule dimensiones físicas, pedagógicas y psicosociales. Los hallazgos indican que el ambiente escolar favorece pertenencia, seguridad y convivencia; sin embargo, también revelan la necesidad de profundizar en estrategias específicas para autorregulación y empatía. En consecuencia, la sostenibilidad del modelo dependerá de la continuidad de la formación docente, la participación familiar, la evaluación periódica de indicadores socioemocionales y la planificación de intervenciones contextualizadas e inclusivas.

REFERENCIAS

- Amaya Arocha, K. K., Cataño Berrio, A. I., & Colina Chacín, M. de las M. (2024). La mirada emocional de la educación: El desafío del docente del siglo XXI. *Revista UNIMAR*, 42(1), 189-206. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3591>
- Arcos Cadena, L. R. (2024). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia en sostenibilidad-pensamiento sistémico. *Revista UNIMAR*, 42(1), 147-159. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3481>
- Barrera, H., Barragán, T., & Ortega, G. (2017). La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 9-20.
- Barrios-Tao, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: Una contribución para la formación humanística. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 119-136. <https://doi.org/10.22518/jour.cesh/2020.1a08>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia.

- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. Putnam.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 317-339. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.5983>
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65-94. <https://doi.org/10.1007/BF02299613>
- León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Orsorio, F., & López, H. (2018). *Fundamento conceptual ambientes de aprendizaje*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://funes.uniandes.edu.co/14209/1/Leon2019Ambientes.pdf>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Perales Franco, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: Prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 57, e1253. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Santander Trigo, S., Gaeta González, M. L., & Martínez-Otero Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 225-246. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81701701>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNICEF. (2022). *Habilidades socioemocionales y bienestar escolar en América Latina*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- UNICEF. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales*. UNICEF.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>