



Educar para el Bienestar:

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA DESDE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

ROSARIO DEL CARMEN GONZÁLEZ CAIZA

SHJENNI ZORAIDA GUARNIZO JIMÉNEZ

MARÍA OLGA MORALES

MARCIA NATALIA SORIA ZUMBA

MAGALI JEANNETH CURICHO CALDERÓN

JENNY MARITZA CUZCO BELTRÁN

Educar para el Bienestar:

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA
INFANCIA DESDE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

ROSARIO DEL CARMEN GONZÁLEZ CAIZA

SHJENNI ZORAIDA GUARNIZO JIMÉNEZ

MARÍA OLGA MORALES

MARCIA NATALIA SORIA ZUMBA

MAGALI JEANNETH CURICHO CALDERÓN

JENNY MARITZA CUZCO BELTRÁN

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS:

Cualquier forma de reproducción, distribución, comercialización o transformación de esta obra solo puede llevarse a cabo con la autorización de los titulares de los derechos, excepto según lo permitido por la ley. El contenido de este texto, puede ser utilizado con fines académicos y de investigación, siempre y cuando se mencione la cita de los autores de esta obra. La infracción de los derechos mencionados puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Por favor, póngase en contacto con Ediciones GESICAP (<https://edicionesgesicap.com/>) si necesita fotocopiar o escanear alguna parte de esta obra.

© Rosario del Carmen González Caiza

© Shjenni Zoraida Guarnizo Jiménez

© María Olga Morales

© Marcia Natalia Soria Zumba

© Magali Jeanneth Curicho Calderón

© Jenny Maritza Cuzco Beltrán

© Editorial: Ediciones GESICAP

Texto arbitrado bajo la modalidad doble par ciego.

El Carmen, Manabí, Ecuador

<https://edicionesgesicap.com>

ISBN: 978-9942-626-55-4

Depósito Legal: 1ra Edición: Ediciones Gesicap, Calle 24 de julio y Ave. 3 de julio, El Carmen, Manabí, Ecuador.

Derechos de autor © septiembre de 2026.

CÓMO CITAR ESTE LIBRO:

González Caiza, RC., Guarnizo Jiménez, S.Z., Morales, M.O., Soria Zumba, M.N., Curicho Calderón, M.J y Cuzco Beltrán, J.M. (2026). *Educación para el bienestar: desarrollo socioemocional en la infancia desde la escuela y la familia*. Ediciones GESICAP. 120 pp.

EQUIPO EDITORIAL:

Edición y Maquetación: Sergio Alejandro Rodríguez Hernández.

Revisión y Corrección: Xenia Pedraza González

Diseño de Portada: Sergio Alejandro Rodríguez Hernández.

Toda la información relacionada al contenido del texto es responsabilidad de los autores.

CONTÁCTANOS



+593 958856094



ediciones@gesicap.com <https://edicionesgesicap.com/>

Contenidos

1 Prólogo

5 Introducción

9 Capítulo I

Comprender el bienestar y el desarrollo socioemocional en la infancia

33 Capítulo II

Bases educativas y neuroevolutivas para educar el bienestar

53 Capítulo III

La escuela como espacio para el bienestar y el desarrollo socioemocional

63 Capítulo IV

La familia como primer contexto educativo para el bienestar infantil

71 Capítulo V

Estrategias prácticas para educar el bienestar en la infancia

109 Referencias Bibliográficas



Prólogo

La educación atraviesa un momento de profunda transformación. Los desafíos que enfrentan niñas y niños en la actualidad trascienden el aprendizaje de contenidos académicos y exigen una formación capaz de integrar el desarrollo cognitivo, emocional, social y ético. En este escenario, el bienestar infantil deja de entenderse como un resultado complementario del proceso educativo para convertirse en una condición indispensable que favorece el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo integral. Esta obra surge precisamente de esa convicción: educar implica acompañar a la infancia en la construcción de una vida emocionalmente saludable, en la que aprender y sentirse bien constituyen procesos inseparables.

El libro propone una mirada integradora sobre el bienestar infantil, articulando los aportes de la psicología, la pedagogía, la neurociencia y el aprendizaje socioemocional con orientaciones prácticas dirigidas a docentes y familias. A lo largo de sus capítulos se analizan los fundamentos conceptuales del bienestar y del desarrollo socioemocional, las bases neuroevolutivas del aprendizaje, el papel de la escuela y de la familia como contextos educativos esenciales, y un conjunto de estrategias que permiten trasladar estos principios a la práctica cotidiana. Esta organización responde a la necesidad de ofrecer un recorrido progresivo que conduzca desde la comprensión teórica hasta la intervención educativa, favoreciendo la reflexión y la aplicación en diferentes contextos.

Más que presentar un conjunto de recomendaciones aisladas, esta obra invita a comprender que el bienestar se construye mediante relaciones humanas de calidad, prácticas educativas respetuosas y comunidades comprometidas con el desarrollo de la infancia. Su propósito no consiste en ofrecer respuestas únicas, sino en aportar fundamentos y herramientas que orienten la toma de decisiones pedagógicas desde una perspectiva humanista e inclusiva. Cada propuesta ha sido concebida para fortalecer el vínculo entre escuela y familia, reconociendo que ambas instituciones comparten la responsabilidad de crear entornos donde niñas y niños puedan aprender, convivir, participar y desarrollarse plenamente.

Se espera que este libro contribuya al trabajo de docentes, directivos, orientadores, estudiantes de educación y profesionales vinculados con la

infancia, así como de madres, padres y cuidadores interesados en fortalecer su labor educativa. Si las reflexiones y estrategias aquí reunidas favorecen ambientes más respetuosos, relaciones más empáticas y experiencias de aprendizaje que sitúen el bienestar en el centro de la educación, habrá cumplido el propósito que inspiró su elaboración.



Introducción

El bienestar infantil constituye uno de los mayores desafíos, al mismo tiempo, una de las principales responsabilidades de la educación contemporánea. Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas han modificado profundamente las experiencias de la infancia, generando nuevas oportunidades de aprendizaje, pero también desafíos relacionados con la convivencia, la salud emocional, la inclusión y el desarrollo integral. En este contexto, la escuela y la familia ya no pueden limitar su acción a la transmisión de conocimientos; ambas están llamadas a construir entornos que favorezcan el crecimiento personal, el desarrollo socioemocional y la formación de ciudadanos capaces de afrontar los retos de una sociedad en permanente cambio.

Durante las últimas décadas, se ha demostrado que el aprendizaje se fortalece cuando niñas y niños participan en ambientes emocionalmente seguros, establecen vínculos afectivos positivos y desarrollan competencias como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la cooperación y la toma responsable de decisiones. Estas capacidades no solo favorecen el bienestar, sino que también potencian la motivación, la participación, la convivencia y el rendimiento académico. En consecuencia, educar para el bienestar representa una apuesta por una educación más humana, donde el desarrollo cognitivo y el desarrollo socioemocional evolucionan de manera integrada.

La presente obra, *Educación para el bienestar: desarrollo socioemocional en la infancia desde la escuela y la familia*, responde a esta necesidad mediante una propuesta que integra fundamentos conceptuales, aportes científicos recientes y estrategias prácticas para su aplicación en diferentes contextos educativos. El texto ha sido organizado en cinco capítulos que mantienen una secuencia lógica y progresiva. El primero establece las bases conceptuales del bienestar infantil y del desarrollo socioemocional; el segundo analiza los fundamentos educativos y neuroevolutivos que explican cómo aprenden y se desarrollan niñas y niños; el tercero profundiza en el papel de la escuela como promotora del bienestar; el cuarto examina la influencia de la familia como primer contexto educativo; y el quinto reúne estrategias prácticas que permiten convertir estos principios en acciones concretas para docentes y familias.

El enfoque que orienta esta obra reconoce que el bienestar no puede entenderse como una intervención ocasional ni como un conjunto de actividades aisladas. Se trata de un principio transversal que orienta las relaciones, las decisiones pedagógicas, la organización de los ambientes de aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el bienestar se construye mediante experiencias cotidianas donde el respeto, la comunicación, la inclusión, la cooperación y el acompañamiento emocional se convierten en pilares del desarrollo infantil.

Esta obra es un recurso de consulta para quienes asumen el compromiso de educar durante la infancia. Cada capítulo combina el rigor académico con un lenguaje claro y propuestas de aplicación que facilitan la transferencia del conocimiento a la práctica educativa. Más que ofrecer respuestas definitivas, la obra invita a reflexionar sobre el papel transformador de la educación cuando sitúa el bienestar en el centro de sus propósitos y reconoce que formar personas emocionalmente saludables constituye una condición indispensable para construir sociedades más justas, inclusivas y solidarias.



Capítulo I

COMPRENDER EL BIENESTAR Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA

El bienestar infantil y el desarrollo socioemocional constituyen dimensiones fundamentales para comprender la formación integral durante los primeros años de vida. En la infancia, aprender no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica también el reconocimiento de las emociones, la construcción de vínculos seguros, la convivencia con otros, la autonomía progresiva y la capacidad de participar en los distintos espacios donde transcurre la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la escuela y la familia se reconocen como contextos esenciales para acompañar el crecimiento emocional, social y educativo de niñas y niños, ya que en ambos escenarios se configuran experiencias, relaciones y prácticas que influyen directamente en su bienestar. Por ello, este capítulo tiene como propósito establecer los fundamentos conceptuales que permiten comprender la relación entre bienestar, desarrollo socioemocional e infancia, como base para orientar una educación más sensible, humana y corresponsable.

El desarrollo socioemocional constituye uno de los pilares del desarrollo integral infantil, ya que permite a los niños reconocer y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas, desarrollar empatía y afrontar de manera adaptativa los desafíos propios de su crecimiento. Estas competencias no emergen de forma espontánea, sino que se fortalecen mediante experiencias cotidianas de interacción en los principales contextos de socialización, especialmente la familia y la escuela, donde los niños construyen su identidad, aprenden normas de convivencia y desarrollan habilidades para la cooperación, la resolución de conflictos y la participación social. En consecuencia, promover el desarrollo socioemocional desde los primeros años representa una responsabilidad compartida entre docentes y familias, al constituir un fundamento indispensable para el bienestar, el aprendizaje y la formación integral de la infancia (Rodríguez & Guancha, 2025).

1.1. Aproximaciones conceptuales al bienestar infantil

El bienestar infantil constituye uno de los ejes centrales de la educación contemporánea, al reconocer que el desarrollo de los niños trasciende la adquisición de conocimientos y comprende también su crecimiento emocional, social, físico y cognitivo. Esta perspectiva ha transformado la finalidad de los sistemas educativos, que hoy buscan formar personas capaces de aprender, convivir y desarrollarse plenamente en diversos contextos. Comprender qué se entiende por bienestar infantil y cuáles son sus componentes resulta, por tanto, un punto de partida indispensable para promover prácticas educativas que favorezcan el desarrollo integral desde los primeros años de vida.

Desde una perspectiva subjetiva, el bienestar infantil puede comprenderse como la valoración cognitiva y emocional que el niño construye acerca de su propia vida y de las experiencias que vive en sus contextos cotidianos. Esta apreciación incluye la satisfacción con su entorno, la presencia de emociones positivas, la calidad de sus relaciones y la percepción de seguridad, apoyo y pertenencia. En la infancia, dicha valoración se configura principalmente en la familia, la escuela y la comunidad, espacios que influyen de manera directa en la forma en que el niño se siente, se relaciona y participa en su realidad (Diener, 1984, citado en Mongeotti y Contreras, 2025).

Se concibe como un proceso dinámico y multidimensional el bienestar infantil, integrando aspectos físicos, emocionales, cognitivos, sociales y espirituales, los cuales interactúan de manera permanente durante el crecimiento y la formación de los niños. En este sentido se reconoce que el desarrollo de la niñez no depende únicamente de la ausencia de enfermedades o dificultades, sino también de las oportunidades que ofrecen los diferentes entornos para favorecer una vida saludable, relaciones positivas y experiencias de aprendizaje significativas. Desde este enfoque, la familia, la escuela y la comunidad desempeñan un papel esencial al generar condiciones que fortalecen el autocuidado, la participación, la seguridad y el desarrollo de las capacidades individuales. En consecuencia, comprender el bienestar infantil desde una visión integral implica reconocer que su construcción responde a la interacción entre las características personales del niño y la calidad de los contextos educativos y sociales en los que transcurre su vida (Cid de León Bujanos et al., 2026).

Las primeras aproximaciones al bienestar estuvieron estrechamente vinculadas al concepto de salud. Desde esta perspectiva, la Organización Mundial de la Salud lo definió como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente como la ausencia de enfermedad. Aunque esta concepción representó un avance significativo al reconocer dimensiones distintas de la salud física, aún respondía a una visión predominantemente sanitaria. En consecuencia, el bienestar era entendido principalmente como una condición asociada al estado de salud de las personas, sin profundizar en la influencia que ejercen los contextos educativos, familiares y sociales sobre el desarrollo infantil (Columbié-Pileta et al., 2025).

Con el desarrollo de la psicología positiva surgieron nuevas perspectivas que ampliaron esta concepción. Diener propuso que el bienestar debe comprenderse desde la valoración que cada persona realiza de su propia vida, integrando la satisfacción personal y el equilibrio entre emociones positivas y negativas. Esta propuesta incorporó una dimensión subjetiva que permitió comprender que el bienestar no depende exclusivamente de las condiciones externas, sino también de la manera en que las personas interpretan y experimentan su realidad. En el caso de la infancia, esta perspectiva adquiere especial relevancia, pues las experiencias vividas en la familia, la escuela y la comunidad influyen directamente en la percepción que los niños construyen sobre sí mismos y sobre su entorno (Toro Osorio & Osorio Morales, 2025).

Con la evolución de los enfoques sobre la infancia, el bienestar ha comenzado a comprenderse como un proceso dinámico y multidimensional. Desde esta visión, el desarrollo físico, emocional, cognitivo, social y espiritual mantiene una relación permanente con las oportunidades de aprendizaje, los vínculos afectivos y las prácticas de autocuidado que se construyen en los diferentes contextos de vida. En esta línea de pensamiento, el bienestar deja de entenderse como un estado estático para concebirse como el resultado de la interacción continua entre las capacidades individuales y las condiciones que ofrecen la familia, la escuela y la comunidad para favorecer el desarrollo integral de niñas y niños.

A partir de la evolución del concepto, puede afirmarse que el bienestar infantil trasciende la ausencia de enfermedad y la percepción individual de satisfacción para convertirse en un proceso educativo y social que acompaña

el desarrollo integral durante toda la infancia. Esta comprensión reconoce que el bienestar se construye mediante experiencias significativas que fortalecen las capacidades personales, promueven relaciones afectivas saludables y favorecen la participación activa de los niños en los diferentes escenarios donde aprenden y conviven. En correspondencia con esta visión, la educación adquiere un papel protagónico, ya que la escuela y la familia representan los principales espacios para generar las condiciones que permiten a cada niño desarrollarse plenamente y construir una vida con sentido, equilibrio y oportunidades.

En la presente obra, el bienestar infantil se entiende como un proceso educativo, dinámico y multidimensional mediante el cual niñas y niños desarrollan progresivamente sus capacidades físicas, cognitivas, emocionales, sociales y éticas a través de experiencias de aprendizaje, relaciones afectivas positivas y entornos protectores que favorecen su desarrollo integral, su participación y la construcción de una vida plena desde la escuela, la familia y la comunidad.

1.2. El desarrollo socioemocional como dimensión del desarrollo integral

El desarrollo infantil constituye un proceso complejo en el que convergen múltiples dimensiones que evolucionan de manera simultánea e interdependiente. Durante los primeros años de vida, los cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales no ocurren de forma aislada, sino que se influyen mutuamente y configuran las bases para el aprendizaje, la convivencia y la construcción de la identidad personal. En este contexto, el desarrollo socioemocional adquiere una relevancia especial al favorecer la comprensión de las propias emociones, la interacción con los demás y la capacidad para afrontar de manera adaptativa las experiencias que acompañan el crecimiento. Por ello, en la actualidad se reconoce como una dimensión esencial del desarrollo integral y como un componente indispensable de los procesos educativos.

En las últimas décadas, el concepto de desarrollo socioemocional ha evolucionado desde una perspectiva centrada en la maduración afectiva hacia un enfoque que integra procesos emocionales, sociales y cognitivos. Actualmente se entiende como un proceso continuo mediante el cual niñas y niños adquieren progresivamente la capacidad para reconocer y expresar sus emociones,

comprender las de otras personas, establecer relaciones interpersonales positivas, regular su comportamiento y participar activamente en los diferentes contextos donde transcurre su vida. Este desarrollo no depende únicamente de factores biológicos, sino también de las experiencias de interacción que ofrecen la familia, la escuela y la comunidad, espacios donde se construyen las primeras competencias para la convivencia y el aprendizaje (Aguirre Vega, 2026).

Desde esta perspectiva, el desarrollo socioemocional representa una condición necesaria para el bienestar infantil, pues favorece la formación de vínculos afectivos seguros, fortalece la autoestima, promueve la empatía y facilita la resolución de conflictos mediante estrategias cada vez más adaptativas. Al mismo tiempo, constituye un proceso dinámico que continúa fortaleciéndose a lo largo de toda la escolaridad mediante experiencias educativas significativas y relaciones de calidad con docentes, compañeros y familiares. La concepción contemporánea del desarrollo infantil supera las visiones fragmentadas que analizaban por separado las distintas áreas del crecimiento (Oña Rivera et al., 2025).

Actualmente existe un amplio consenso en reconocer que el desarrollo integral implica la interacción permanente entre las dimensiones física, cognitiva, lingüística, motriz, social y emocional, las cuales evolucionan de manera conjunta y se potencian mutuamente. A partir de esta concepción, el desarrollo socioemocional no constituye un componente complementario del proceso educativo, sino un eje transversal que favorece el equilibrio entre las diferentes capacidades que el niño desarrolla durante la infancia. Las competencias socioemocionales fortalecen procesos tan importantes como la atención, la memoria, la motivación y la resolución de problemas, al tiempo que favorecen la adaptación escolar y la construcción de relaciones interpersonales saludables. De esta manera, el aprendizaje deja de entenderse únicamente como un proceso cognitivo para asumirse como una experiencia en la que intervienen emociones, vínculos afectivos y condiciones de bienestar que influyen directamente en el desarrollo integral.

El desarrollo socioemocional mantiene una estrecha relación con las demás dimensiones del desarrollo infantil. Las emociones influyen en la motivación, la atención y la disposición para aprender. Al mismo tiempo, las experiencias de aprendizaje fortalecen la confianza, la autonomía y el sentido de competencia.

El desarrollo del lenguaje facilita la expresión de las emociones y mejora la comunicación con los demás. Asimismo, el juego y la actividad física favorecen la autorregulación, la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales. Esta interacción demuestra que el desarrollo infantil constituye un proceso integral, donde cada dimensión contribuye al bienestar, al aprendizaje y a la formación de niñas y niños capaces de participar de manera autónoma y responsable en los diferentes contextos de su vida (Palacios Ibarra et al., 2026).

La creciente relevancia que ha adquirido el desarrollo socioemocional en la literatura científica no responde únicamente a una tendencia educativa, sino al reconocimiento de que aprender y desarrollarse son procesos inseparables. En este sentido, comprender las emociones, establecer relaciones positivas y participar activamente en la vida escolar representan capacidades tan importantes como el dominio de los contenidos curriculares. Desde esta perspectiva, promover el desarrollo socioemocional desde los primeros años no constituye una tarea adicional para la escuela, sino una condición indispensable para alcanzar una educación verdaderamente integral, capaz de responder a las necesidades de la infancia y a los desafíos de la sociedad contemporánea.

1.3. Principales teorías del desarrollo socioemocional en la infancia

La comprensión del desarrollo socioemocional infantil se ha enriquecido mediante distintas teorías que explican cómo niñas y niños construyen su identidad, aprenden a regular sus emociones y establecen relaciones con quienes integran su entorno. Estos procesos no responden únicamente a la maduración individual, pues también están condicionados por las experiencias afectivas, las interacciones sociales y las características de los contextos donde transcurre la vida cotidiana. En este sentido, los aportes de Erik Erikson, Lev Vygotsky y Urie Bronfenbrenner permiten analizar el desarrollo desde perspectivas complementarias. Sus planteamientos conservan vigencia porque ayudan a interpretar el papel de la familia, la escuela y la comunidad en la formación integral de la infancia.

Erikson concibió el desarrollo humano como un proceso continuo organizado en etapas, cada una caracterizada por una tensión o crisis psicosocial que la persona debe afrontar. Estas crisis no representan necesariamente situaciones

negativas, sino oportunidades para adquirir recursos personales y sociales. La manera en que se resuelven depende de las experiencias vividas, la calidad de los vínculos y las respuestas ofrecidas por los adultos significativos. Desde esta perspectiva, la infancia constituye un periodo decisivo para la formación de la confianza, la autonomía, la iniciativa y el sentido de competencia.

Durante los primeros años, la relación estable y sensible con las figuras cuidadoras favorece la confianza básica. El niño aprende que sus necesidades pueden ser atendidas y que el entorno ofrece seguridad para explorar. Más adelante, la posibilidad de elegir, participar y realizar actividades por sí mismo contribuye al desarrollo de la autonomía. Cuando los adultos acompañan estos intentos sin recurrir a la descalificación o al control excesivo, se fortalecen la seguridad personal y la capacidad de actuar con independencia progresiva.

En la etapa infantil adquiere relevancia la iniciativa, expresada en la curiosidad, el juego, la imaginación y el deseo de participar en nuevas experiencias. La respuesta educativa debe permitir que el niño proponga, pregunte, explore y asuma pequeñas responsabilidades. Una censura constante puede generar temor a equivocarse y limitar su participación. Por el contrario, un acompañamiento respetuoso favorece la construcción de metas, la expresión de ideas y la confianza para emprender acciones.

Durante la escolaridad básica, el desafío principal se relaciona con el desarrollo de la laboriosidad frente al sentimiento de inferioridad. El niño comienza a comparar sus capacidades, valorar sus logros y buscar reconocimiento por las tareas que realiza. Las experiencias de éxito, el apoyo ante las dificultades y una retroalimentación centrada en el progreso contribuyen a formar un sentido positivo de competencia. Esta teoría recuerda a docentes y familias que la valoración del esfuerzo y la aceptación del error son condiciones importantes para el bienestar y el aprendizaje.

El aporte educativo de Erikson radica en demostrar que cada experiencia escolar puede fortalecer o debilitar la percepción que el niño construye de sí mismo. La autonomía no se desarrolla mediante discursos, sino a través de oportunidades reales para decidir y asumir responsabilidades acordes con la edad. Del mismo modo, la confianza y la iniciativa se consolidan cuando existen relaciones afectivas estables y ambientes donde el error no se convierte en

motivo de vergüenza. Por ello, educar para el bienestar implica reconocer las necesidades psicosociales que acompañan cada etapa del desarrollo (Hungria Apolinario et al., 2025).

Vygotsky explicó el desarrollo infantil como un proceso profundamente social y cultural. Desde su enfoque, las funciones psicológicas superiores se originan primero en la interacción con otras personas y luego se interiorizan de manera progresiva. El lenguaje, los valores, las formas de expresar las emociones y las estrategias para resolver problemas se aprenden mediante la participación en actividades compartidas. El niño no construye estas capacidades de forma aislada, sino con la orientación de adultos y compañeros que median entre él y la cultura (Veraksa & Sheridan, 2021).

La zona de desarrollo próximo constituye uno de los conceptos más relevantes de esta teoría. Se refiere a la distancia entre aquello que el niño puede realizar por sí mismo y lo que logra con la orientación de una persona más experimentada. Aunque suele relacionarse con el aprendizaje cognitivo, también permite comprender el desarrollo socioemocional. Un niño puede necesitar ayuda para nombrar lo que siente, esperar su turno, afrontar una frustración o resolver un desacuerdo antes de realizar estas acciones con autonomía (Ibarra Salcedo et al., 2026).

La mediación adulta resulta esencial en este proceso. Cuando un docente ayuda a identificar una emoción, ofrece palabras para expresarla y propone alternativas de actuación, está proporcionando apoyos que posteriormente podrán ser interiorizados. Algo similar ocurre en la familia cuando se dialoga sobre los conflictos, se validan los sentimientos y se enseñan maneras respetuosas de comunicar necesidades. La lectura compartida también constituye un ejemplo de aprendizaje mediado, pues favorece el diálogo entre adultos y niños sobre las emociones, las intenciones y las decisiones de los personajes. Investigaciones recientes continúan utilizando la teoría sociocultural para explicar cómo estas interacciones promueven la comprensión emocional y el aprendizaje social.

El juego ocupa un lugar fundamental en el planteamiento vygotskiano. Mediante situaciones imaginarias, niñas y niños representan papeles, siguen reglas, negocian significados y regulan progresivamente su conducta. Cuando juegan a la familia, la escuela o la comunidad, recrean experiencias sociales y

exploran diferentes formas de relacionarse. La evidencia contemporánea confirma que las propuestas educativas basadas en el juego pueden favorecer resultados cognitivos, sociales, emocionales y motivacionales.

La principal contribución de Vygotsky al ámbito educativo consiste en reconocer que las competencias socioemocionales pueden enseñarse y fortalecerse mediante la interacción. No se espera que el niño regule por sí solo aquello que aún no ha aprendido a comprender. La presencia de un adulto atento permite modelar respuestas, ofrecer apoyos temporales y acompañar el tránsito hacia una mayor autonomía. En consecuencia, la calidad del diálogo y de las experiencias compartidas influye de manera directa en la formación socioemocional.

Bronfenbrenner amplió la comprensión del desarrollo infantil al situarlo dentro de un sistema de relaciones y contextos interdependientes. Su teoría ecológica sostiene que las características personales del niño interactúan con los ambientes inmediatos y con condiciones sociales más amplias. Esta perspectiva evita atribuir el bienestar o las dificultades exclusivamente al individuo. El desarrollo se interpreta como el resultado de relaciones continuas entre la persona, sus actividades cotidianas y los distintos entornos donde participa.

El microsistema incluye los espacios de interacción directa, como la familia, el aula, el grupo de iguales y la comunidad cercana. En ellos se producen experiencias que influyen de forma inmediata en la seguridad afectiva, la autoestima y la convivencia. El mesosistema comprende las relaciones entre esos espacios. La comunicación entre familia y escuela constituye un ejemplo relevante, pues la coherencia entre ambos contextos puede facilitar la adaptación y el acompañamiento del niño (Picón & Viveros, 2026).

El exosistema reúne situaciones en las que el niño no participa directamente, pero que repercuten en su vida. Las condiciones laborales de los cuidadores, el acceso a servicios y las decisiones institucionales pueden modificar el tiempo disponible para la crianza o las oportunidades educativas. El macrosistema abarca valores culturales, creencias, políticas públicas y condiciones sociales. Finalmente, el cronosistema incorpora el paso del tiempo, las transiciones vitales y los acontecimientos históricos que producen cambios en el desarrollo individual y familiar (Olarte Olarte & García Naranjo, 2026).

Esta teoría tiene especial valor para docentes y familias porque permite comprender que una conducta infantil puede responder a múltiples circunstancias. La dificultad para concentrarse, expresar emociones o relacionarse no debe interpretarse automáticamente como falta de interés o desobediencia. También puede estar asociada con cambios familiares, experiencias escolares adversas, desigualdades sociales o tensiones comunitarias. Una mirada ecológica invita a conocer el contexto antes de emitir juicios y a coordinar acciones entre los diferentes adultos responsables de la educación.

Por tal razón, el bienestar infantil no depende de una intervención aislada. Requiere relaciones familiares protectoras, prácticas escolares inclusivas, vínculos comunitarios y políticas capaces de sostener condiciones adecuadas para el desarrollo. La escuela ocupa una posición estratégica porque puede articular apoyos y establecer puentes con las familias. No obstante, su actuación alcanza mejores resultados cuando forma parte de una red de corresponsabilidad.

Los enfoques actuales retoman principios de estas teorías y los integran en el aprendizaje socioemocional. Este se comprende como un proceso educativo mediante el cual las personas adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para construir identidades saludables, gestionar emociones, establecer relaciones, mostrar empatía y tomar decisiones responsables. Esta concepción supera la idea de realizar actividades emocionales aisladas, pues propone integrar dichas capacidades en el currículo, la convivencia y la cultura institucional.

Uno de los modelos contemporáneos más difundidos es el de CASEL. Su marco organiza el aprendizaje socioemocional en cinco áreas interrelacionadas: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Estas competencias pueden desarrollarse desde la primera infancia hasta la vida adulta, con adecuaciones acordes con la edad y el contexto cultural. El modelo también destaca que su enseñanza debe articular el aula, la escuela, la familia y la comunidad, principio que refleja una clara continuidad con la perspectiva ecológica (Sarppa Rajé & Arjunan, 2026).

Los aportes recientes conceden mayor importancia al carácter sistémico, inclusivo y contextual del aprendizaje socioemocional. No resulta suficiente

enseñar al niño a controlar sus emociones si permanece en un ambiente inseguro, excluyente o poco sensible a sus necesidades. La responsabilidad no puede recaer exclusivamente sobre él; también corresponde transformar las relaciones y condiciones que influyen en su bienestar. UNESCO sitúa actualmente el aprendizaje socioemocional dentro de una visión educativa transformadora, asociada con la solidaridad, la empatía, el reconocimiento de la diversidad y el cuidado de los demás y del entorno (Balaguer & Cueto, 2026).

Otro avance consiste en reconocer el papel de los docentes como modelos y mediadores emocionales. La aplicación efectiva de estas propuestas requiere educadores capaces de escuchar, comunicarse con respeto y construir ambientes seguros. También demanda formación para identificar necesidades, adaptar estrategias y establecer relaciones colaborativas con las familias. Por esta razón, los enfoques actuales no se limitan a las competencias del alumnado, sino que consideran el bienestar y las capacidades socioemocionales de los adultos que acompañan su desarrollo.

De acuerdo con esta visión, las estrategias deben responder al momento evolutivo. Las competencias generales pueden mantenerse a lo largo de la escolaridad, pero su expresión cambia con la edad. En educación inicial pueden trabajarse mediante el juego, los cuentos, las rutinas y el acompañamiento directo. En educación básica adquieren mayor relevancia el diálogo reflexivo, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas y la participación en decisiones colectivas. CASEL advierte que una enseñanza apropiada exige ajustar los apoyos, ejemplos y actividades a las capacidades de cada etapa.

Lasteorías analizadas no deben presentarse como explicaciones excluyentes. Erikson permite comprender las necesidades psicosociales que acompañan la construcción de la identidad y la competencia personal. Vygotsky explica cómo estas capacidades se forman mediante la interacción, el lenguaje y la mediación educativa. Bronfenbrenner sitúa dichos procesos en una red de sistemas familiares, escolares, comunitarios y culturales. Los modelos contemporáneos convierten estos fundamentos en marcos de actuación educativa que articulan competencias individuales y transformaciones del entorno.

A partir de esta integración, el desarrollo socioemocional puede entenderse como un proceso progresivo, relacional y contextual. No depende únicamente



de la voluntad del niño ni puede reducirse a controlar comportamientos visibles. Se construye mediante vínculos seguros, oportunidades de participación, experiencias de aprendizaje mediadas y entornos capaces de responder a la diversidad. Esta comprensión sitúa a docentes y familias como corresponsables de crear condiciones que permitan sentir, aprender, convivir y actuar con autonomía.

Las teorías clásicas y los aportes contemporáneos coinciden en que el bienestar se educa dentro de las relaciones. La tarea de los adultos no consiste en evitar toda dificultad, sino en acompañar al niño para que pueda comprenderla, afrontarla y aprender de ella. Una educación orientada al desarrollo socioemocional reconoce las capacidades infantiles, ofrece apoyos oportunos y examina las condiciones del contexto. De esta manera, la formación emocional deja de ocupar un lugar secundario y se convierte en parte constitutiva de una educación integral.

1.4. Competencias socioemocionales fundamentales en la niñez

El desarrollo socioemocional se manifiesta a través de un conjunto de competencias que permiten a niñas y niños comprender sus emociones, relacionarse de manera positiva con otras personas y afrontar los desafíos cotidianos de forma responsable. Estas competencias se fortalecen

progresivamente mediante las experiencias que ofrecen la familia, la escuela y la comunidad, por lo que no constituyen capacidades innatas ni se desarrollan de manera espontánea. Su aprendizaje requiere ambientes afectivos seguros, relaciones respetuosas y oportunidades permanentes para participar, dialogar, cooperar y reflexionar sobre las propias acciones.

En la actualidad, las competencias socioemocionales ocupan un lugar prioritario dentro de los sistemas educativos, debido a la evidencia que demuestra su influencia sobre el bienestar, la convivencia escolar y el aprendizaje. Diversas investigaciones señalan que los estudiantes que desarrollan estas habilidades presentan mayores niveles de motivación, autonomía, adaptación escolar y rendimiento académico, además de establecer relaciones interpersonales más saludables y resolver los conflictos mediante estrategias constructivas. Desde esta perspectiva, educar las emociones no representa un propósito independiente del currículo, sino una condición que favorece el desarrollo integral de la infancia.

El autoconocimiento constituye la capacidad de reconocer las propias emociones, pensamientos, fortalezas y necesidades, permitiendo al niño construir una imagen progresivamente más realista de sí mismo. Durante la infancia, esta competencia comienza a desarrollarse cuando los niños identifican aquello que sienten, expresan sus preferencias, reconocen sus logros y comprenden que las emociones forman parte natural de la experiencia humana. El fortalecimiento del autoconocimiento favorece la autoestima, incrementa la confianza para afrontar nuevos retos y facilita la toma de decisiones acordes con las propias capacidades e intereses. Cuando docentes y familias crean espacios para escuchar, dialogar y validar las emociones infantiles, contribuyen a que los niños comprendan mejor sus experiencias y desarrollen una identidad positiva basada en el reconocimiento de sus fortalezas más que en sus limitaciones (Bazalar-Gordillo et al., 2026).

Rodríguez Ávila (2026) señala que, desde el ámbito educativo, promover el autoconocimiento implica generar oportunidades para la reflexión, el intercambio de experiencias y la expresión emocional mediante el juego, el arte, la literatura infantil, la conversación y otras actividades que permitan a cada niño descubrir quién es y cómo se relaciona con los demás. La autorregulación se refiere a la capacidad para gestionar las emociones, controlar los impulsos y

adaptar el comportamiento a las demandas de cada situación. Esta competencia no supone reprimir las emociones, sino aprender a reconocerlas, comprenderlas y expresarlas de manera socialmente adecuada. Durante los primeros años de vida, la regulación emocional depende en gran medida del acompañamiento de los adultos. Gradualmente, mediante la orientación de la familia y la escuela, los niños desarrollan estrategias que les permiten esperar turnos, tolerar la frustración, resolver desacuerdos y recuperar la calma frente a situaciones difíciles. Este proceso requiere tiempo, experiencias repetidas y modelos positivos de actuación.

En el contexto escolar, la autorregulación favorece la concentración, la participación activa y la convivencia respetuosa, mientras que en el ámbito familiar fortalece la autonomía y la resolución pacífica de los conflictos cotidianos. Por ello, enseñar a regular las emociones constituye una responsabilidad compartida que contribuye directamente al bienestar infantil. La empatía representa la capacidad de comprender los sentimientos, necesidades y perspectivas de otras personas, respondiendo con sensibilidad y respeto ante sus experiencias. Esta competencia favorece la construcción de relaciones afectivas positivas y constituye uno de los principales fundamentos de la convivencia democrática.

En la infancia, la empatía comienza a desarrollarse mediante las interacciones cotidianas con familiares, docentes y compañeros. Las conversaciones sobre emociones, la lectura de cuentos, el juego cooperativo y la resolución dialogada de conflictos ofrecen múltiples oportunidades para que los niños aprendan a reconocer las emociones ajenas y a valorar diferentes puntos de vista. Educar en la empatía implica promover el respeto por la diversidad, la solidaridad y la colaboración. Estas experiencias permiten que los niños comprendan que cada persona posee necesidades, intereses y emociones diferentes, fortaleciendo actitudes de inclusión y cuidado mutuo que resultan esenciales para la vida en comunidad. Las habilidades sociales comprenden el conjunto de comportamientos que facilitan la interacción positiva con otras personas y permiten establecer relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la comunicación efectiva. Estas capacidades incluyen escuchar, dialogar, compartir, negociar, colaborar y resolver desacuerdos mediante estrategias pacíficas. Su desarrollo comienza desde los primeros años mediante la participación en actividades familiares, escolares y comunitarias. El juego, los proyectos colaborativos y las experiencias

Competencias socioemocionales fundamentales para el bienestar infantil



de aprendizaje cooperativo constituyen escenarios privilegiados para fortalecer estas habilidades, ya que favorecen la comunicación, la resolución conjunta de problemas y la construcción de vínculos afectivos (Ordoñez Reino et al., 2026).

El fortalecimiento de las habilidades sociales beneficia tanto el bienestar individual como la convivencia escolar, al facilitar la integración de los estudiantes, disminuir los conflictos y promover ambientes educativos más participativos e inclusivos. En consecuencia, estas competencias deben formar parte de las experiencias de aprendizaje que la escuela ofrece cotidianamente. La toma de decisiones responsable consiste en analizar las diferentes alternativas disponibles, valorar sus posibles consecuencias y elegir aquellas que favorecen el bienestar propio y el de los demás. Durante la infancia, esta competencia se desarrolla progresivamente mediante experiencias que permiten asumir pequeñas responsabilidades acordes con la edad.

Lejos de limitarse a elegir entre varias opciones, implica reflexionar sobre las consecuencias de las acciones, actuar con criterios éticos y considerar

el impacto que las decisiones tienen sobre otras personas. Este aprendizaje fortalece la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico, capacidades indispensables para desenvolverse de manera adecuada en distintos contextos sociales. Desde el ámbito educativo, promover la toma de decisiones responsable requiere ofrecer situaciones reales donde los niños puedan participar, opinar, resolver problemas y asumir compromisos. Estas experiencias fortalecen el sentido de pertenencia, la participación democrática y la construcción gradual de una ciudadanía responsable desde los primeros años de escolaridad.

Las competencias socioemocionales constituyen un conjunto de capacidades estrechamente relacionadas que evolucionan de manera integrada durante el desarrollo infantil. Ninguna de ellas actúa de forma independiente, pues el autoconocimiento favorece la autorregulación; esta, a su vez, facilita la empatía y fortalece las habilidades necesarias para establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Desde esta perspectiva, la educación tiene la responsabilidad de generar experiencias que promuevan simultáneamente estas competencias, reconociendo que su desarrollo no solo contribuye al bienestar emocional, sino también a la formación de personas capaces de aprender, convivir y participar de manera activa y responsable en la sociedad (Aguilar Zúñiga et al., 2026).

1.5. Bienestar, aprendizaje y desarrollo integral

Durante las últimas décadas, la comprensión del aprendizaje ha experimentado una transformación significativa. Mientras los modelos educativos tradicionales centraban su atención en el desarrollo de conocimientos y habilidades académicas, las investigaciones contemporáneas evidencian que aprender constituye un proceso integral donde intervienen factores cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. De acuerdo con esta visión, el bienestar infantil deja de considerarse un elemento complementario para convertirse en una condición indispensable que favorece la participación, la motivación, la construcción de relaciones positivas y el desarrollo pleno de las capacidades de niñas y niños.

Esta comprensión permite reconocer que los estudiantes que experimentan mayores niveles de bienestar emocional muestran una mejor disposición hacia el aprendizaje, participan con mayor confianza en las actividades escolares y

desarrollan estrategias más eficaces para resolver problemas, colaborar con sus compañeros y afrontar situaciones desafiantes. En contraste, las experiencias de estrés persistente, inseguridad emocional o exclusión afectan procesos esenciales como la atención, la memoria, la concentración y la autorregulación, limitando las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida. Estas evidencias confirman que el bienestar no constituye un objetivo independiente del currículo, sino un componente que fortalece el aprendizaje significativo y la formación integral (Franco Naranjo et al., 2025).

La relación entre bienestar y aprendizaje también encuentra sustento en las aportaciones de la neurociencia educativa. Actualmente se reconoce que las emociones influyen de manera directa sobre los procesos cerebrales involucrados en la atención, la memoria, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Cuando los niños aprenden en ambientes seguros, afectivos y respetuosos, el cerebro dispone de mejores condiciones para procesar la información, establecer conexiones significativas y consolidar nuevos aprendizajes. Por el contrario, contextos caracterizados por el miedo, la incertidumbre o la desvalorización pueden interferir en dichos procesos, disminuyendo el interés por aprender y la participación activa en las experiencias educativas (Cid de León Bujanos et al., 2026).

A partir de esta concepción pedagógica, promover el bienestar implica construir ambientes donde cada estudiante se sienta valorado, escuchado y capaz de participar activamente en su proceso de aprendizaje. Ello supone desarrollar prácticas educativas que favorezcan la cooperación, el respeto por la diversidad, la expresión emocional, la autonomía y el sentido de pertenencia. Estas experiencias fortalecen no solo el rendimiento académico, sino también la autoestima, la resiliencia, la motivación y las habilidades necesarias para convivir en una sociedad caracterizada por constantes transformaciones.

El desarrollo integral representa el propósito que articula estas dimensiones. Educar integralmente significa reconocer que el crecimiento infantil no puede reducirse a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que comprende el fortalecimiento equilibrado de las capacidades cognitivas, emocionales, sociales, físicas y éticas. Cada una de estas dimensiones interactúa permanentemente con las demás, de modo que los avances o dificultades en una de ellas repercuten sobre el conjunto del proceso formativo. En consecuencia,

el bienestar constituye el entorno que posibilita el desarrollo armónico de todas estas capacidades y favorece una educación centrada en la persona (Mora-Rosales et al., 2025).

Las orientaciones internacionales más recientes insisten en que los sistemas educativos deben integrar el bienestar como un componente transversal del currículo y de la vida escolar. Este enfoque reconoce que formar estudiantes capaces de aprender durante toda la vida exige, además del desarrollo de conocimientos, fortalecer competencias socioemocionales, promover relaciones respetuosas y construir comunidades educativas donde prevalezcan la inclusión, la participación y el cuidado mutuo. De esta manera, la educación para el bienestar contribuye no solo al éxito académico, sino también a la formación de ciudadanos comprometidos con su desarrollo personal y con el bienestar colectivo.

Comprender la estrecha relación entre bienestar, aprendizaje y desarrollo integral implica replantear la función de la educación en la sociedad contemporánea. La evidencia científica demuestra que los aprendizajes más significativos emergen cuando niñas y niños se sienten seguros, respetados y emocionalmente acompañados durante su trayectoria escolar. Desde esta perspectiva, el bienestar deja de ser una aspiración complementaria para convertirse en un principio pedagógico que orienta la organización de los ambientes educativos, las prácticas docentes y la participación de las familias. Educar para el bienestar significa, en definitiva, reconocer que el desarrollo integral solo puede alcanzarse cuando la escuela promueve simultáneamente el crecimiento intelectual, emocional, social y humano de cada estudiante.

1.6. Retos actuales para el bienestar infantil en el siglo XXI

El bienestar infantil se construye actualmente en un escenario marcado por cambios tecnológicos, sociales, económicos y ambientales que transforman las experiencias de la niñez. Estos procesos amplían las oportunidades de aprendizaje y participación, pero también generan nuevas formas de vulnerabilidad. El bienestar infantil en un mundo impredecible advierte que, aunque durante las últimas décadas se registraron avances en supervivencia y finalización escolar, en años recientes han aparecido señales preocupantes relacionadas con la disminución de la satisfacción con la vida, el deterioro de

algunas competencias académicas y el aumento de problemas vinculados con la salud física. Este panorama exige que la educación responda al niño en su totalidad y no solo a sus resultados escolares.

Uno de los principales desafíos consiste en atender las necesidades emocionales que se manifiestan desde edades tempranas. Las dificultades para expresar sentimientos, afrontar la frustración, establecer relaciones positivas o solicitar ayuda pueden afectar la participación escolar y la disposición para aprender. No corresponde a la escuela sustituir la atención especializada cuando esta sea necesaria; sin embargo, sí le compete crear ambientes protectores, enseñar competencias socioemocionales e identificar oportunamente señales que requieran acompañamiento. UNESCO sostiene que las instituciones educativas se encuentran en una posición estratégica para promover el bienestar, brindar apoyo psicosocial y contribuir a la detección temprana de situaciones que podrían pasar inadvertidas en otros contextos (Ibáñez Macías, 2026).

La vida digital representa otro reto relevante. Internet, las plataformas educativas y los recursos interactivos ofrecen posibilidades para aprender, comunicarse y desarrollar nuevas competencias. No obstante, su uso problemático puede relacionarse con exposición a contenidos perjudiciales, ciberacoso, alteraciones del descanso y experiencias que afectan la seguridad emocional. La evidencia disponible también muestra que no resulta adecuado atribuir todos los efectos negativos únicamente a la cantidad de tiempo frente a una pantalla. Deben considerarse el contenido, la finalidad de uso, las características del niño y la calidad de las experiencias digitales en las que participa (Villacís Gamboa, 2026).

Por esta razón, la educación digital no debería reducirse a prohibiciones o controles externos. Docentes y familias necesitan acompañar a los niños para que aprendan a reconocer riesgos, proteger su privacidad, seleccionar contenidos adecuados y solicitar ayuda ante una situación incómoda. La formación debe combinar seguridad, pensamiento crítico y uso creativo de la tecnología. Al mismo tiempo, las empresas y las instituciones públicas mantienen la responsabilidad de ofrecer entornos digitales diseñados de acuerdo con los derechos y las necesidades de la infancia, pues la protección no puede recaer exclusivamente sobre los propios niños.

A estos desafíos se suma la desigualdad social y educativa. Las condiciones económicas de la familia, el lugar de residencia, el acceso a servicios, la disponibilidad de recursos pedagógicos y las oportunidades de participación influyen en la manera en que cada niño aprende y experimenta su bienestar. La brecha digital constituye una expresión de estas diferencias: mientras algunos estudiantes cuentan con conectividad, dispositivos y acompañamiento, otros tienen escasas posibilidades de acceder a estos recursos o de desarrollar las habilidades necesarias para utilizarlos. UNICEF señala que la situación socioeconómica continúa siendo un predictor importante del acceso a internet y de la adquisición de competencias digitales, especialmente en contextos de ingresos bajos y medios (Espinoza-Guamán, 2026).

La inclusión constituye una dimensión inseparable de este problema. Educar para el bienestar implica reconocer la diversidad cultural, lingüística, social y funcional presente en las aulas. También exige evitar prácticas que etiqueten al estudiante por sus dificultades o que establezcan una única manera de aprender, participar y demostrar lo aprendido. Un entorno inclusivo adapta sus apoyos, valora las diferencias y garantiza que cada niño pueda sentirse reconocido como integrante legítimo de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, la equidad no consiste en ofrecer exactamente lo mismo a todos, sino en proporcionar las condiciones que cada estudiante necesita para desarrollarse y participar (Cordero Ávila & Isaza Vargas, 2025).

Otro reto se relaciona con la convivencia y el sentido de pertenencia. El bienestar escolar no depende solo de iniciativas ocasionales, sino de la calidad de las relaciones, las normas de convivencia, la participación del alumnado y la confianza que genera la institución. Por tal razón, el bienestar en la escuela es un fenómeno multidimensional que debe interpretarse a partir de la interacción entre las experiencias individuales, las relaciones y las condiciones institucionales. Así mismo, no puede reducirse a la satisfacción personal ni a actividades aisladas de educación emocional.

La relación entre la familia y la escuela también enfrenta nuevas exigencias. Los cambios en las estructuras familiares, las responsabilidades laborales, la sobreexposición a información y las distintas expectativas sobre la crianza pueden dificultar la construcción de acuerdos educativos. Frente a esta realidad, la corresponsabilidad no debe entenderse como una transferencia de

obligaciones entre ambas instituciones. Requiere comunicación respetuosa, reconocimiento de los saberes familiares y definición conjunta de acciones que favorezcan la seguridad, la autonomía y el aprendizaje del niño. La cooperación resulta especialmente necesaria cuando aparecen dificultades emocionales, académicas o de convivencia (Martinsone et al., 2025).

La incertidumbre social y ambiental completa este escenario. Las crisis económicas, los desplazamientos, los conflictos, las emergencias sanitarias y los efectos del cambio climático alteran rutinas, vínculos y oportunidades educativas. Estas experiencias pueden generar preocupación, pero también ofrecen la posibilidad de educar para la resiliencia, la solidaridad y la responsabilidad colectiva. La respuesta pedagógica no debería transmitir una visión catastrófica ni hacer que los niños asuman problemas que corresponden a los adultos. Su finalidad consiste en brindar información adecuada a la edad, escuchar sus inquietudes y promover acciones posibles que fortalezcan el sentido de participación y esperanza. Las soluciones para el bienestar deben construirse escuchando las experiencias y propuestas de la propia infancia.



La formación y el bienestar de los docentes representan igualmente una condición decisiva. No resulta viable construir aulas emocionalmente seguras cuando quienes educan trabajan bajo agotamiento constante, carecen de apoyo institucional o no cuentan con herramientas para atender la diversidad.



La educación para el bienestar requiere preparación pedagógica, colaboración entre profesionales y tiempos destinados a la planificación y al cuidado de las relaciones. Fortalecer al docente no desplaza la atención del niño; por el contrario, mejora las condiciones desde las cuales se acompaña su desarrollo.

Ante estos retos, las competencias socioemocionales adquieren un valor formativo y preventivo. El fortalecimiento de estas competencias se relaciona positivamente con la motivación, la participación y los resultados académicos. Enseñar autoconocimiento, autorregulación, empatía, colaboración y toma responsable de decisiones no resta tiempo al aprendizaje. Dichas capacidades contribuyen a sostenerlo y permiten afrontar de manera más constructiva las demandas de la vida contemporánea.

En consecuencia, los retos actuales no deben conducir a responsabilizar únicamente al niño de adaptarse a entornos complejos. Educar para el bienestar también implica revisar las prácticas adultas, transformar las condiciones escolares y fortalecer las redes de apoyo. La infancia necesita aprender a afrontar dificultades, pero requiere hacerlo dentro de contextos seguros, inclusivos y sensibles a sus necesidades. El desafío central del siglo XXI consiste, por tanto, en construir una educación capaz de integrar protección y autonomía, tecnología y humanidad, aprendizaje y cuidado.

Esta comprensión permite reconocer que, el bienestar infantil no debe abordarse como una respuesta temporal ante cada nuevo problema. Constituye un principio educativo que orienta el currículo, la convivencia, la relación con las familias y la organización de las instituciones. Su promoción demanda acciones sostenidas, contextualizadas y acordes con cada etapa del desarrollo. Solo mediante esta visión integral será posible preparar a niñas y niños para aprender, convivir y participar en una realidad cambiante sin perder su derecho a vivir una infancia protegida, significativa y plena.



Capítulo II

BASES EDUCATIVAS Y NEUROEVOLUTIVAS PARA EDUCAR EL BIENESTAR

El bienestar infantil se construye a partir de procesos biológicos, emocionales y educativos que interactúan desde los primeros años de vida. Comprender cómo aprenden, sienten y se desarrollan niñas y niños constituye un requisito indispensable para promover prácticas pedagógicas acordes con sus necesidades y potencialidades. En este sentido, los avances de la neurociencia y de las ciencias de la educación han permitido explicar que el aprendizaje no depende únicamente de la adquisición de conocimientos, sino también de las emociones, las relaciones afectivas y las experiencias que ofrece el entorno.

A partir de esta perspectiva, el presente capítulo aborda las bases educativas y neuroevolutivas que sustentan el bienestar durante la infancia. Se analizan el neurodesarrollo, la relación entre las emociones y el aprendizaje, la autorregulación, el valor del juego, la importancia de los vínculos afectivos seguros y el papel de la diversidad e inclusión en los contextos educativos. Estos elementos permiten comprender que educar para el bienestar implica crear ambientes donde cada niño pueda aprender, participar y desarrollarse de manera integral.

2.1. Neurodesarrollo y aprendizaje durante la infancia

El neurodesarrollo comprende el conjunto de cambios progresivos que permiten la organización y especialización del sistema nervioso desde las primeras etapas de la vida. Este proceso sostiene la adquisición del lenguaje, el movimiento, la atención, la memoria y las habilidades necesarias para relacionarse con los demás. Su evolución no sigue una trayectoria idéntica en todos los niños, pues presenta ritmos y manifestaciones individuales. Por esta razón, las diferencias observadas durante el aprendizaje deben interpretarse desde una visión evolutiva y no mediante comparaciones rígidas entre estudiantes.

Durante la infancia, el cerebro atraviesa una etapa de intensa reorganización funcional. Las conexiones entre distintas redes cerebrales se fortalecen, se especializan o se modifican en respuesta a la maduración y a las experiencias vividas. El desarrollo cerebral temprano no constituye una secuencia lineal, sino un proceso dinámico caracterizado por múltiples transiciones. También se plantea que la plasticidad cerebral explica la capacidad del sistema nervioso para modificar su organización a partir de la experiencia. En la infancia, esta propiedad facilita la adquisición de aprendizajes y la adaptación a situaciones nuevas. Sin embargo, la plasticidad no significa que cualquier estímulo produzca automáticamente un mejor desarrollo. Su valor educativo depende de la calidad, la frecuencia y la pertinencia de las experiencias que se ofrecen en correspondencia con la edad, las necesidades y el contexto de cada niño (Romero Morocho et al., 2025).

El aprendizaje surge, por tanto, de la relación entre la maduración cerebral y la participación activa en el entorno. El lenguaje, el juego, el movimiento, la exploración y las interacciones sociales proporcionan oportunidades para organizar conocimientos y fortalecer capacidades. Desde este enfoque, la lectura compartida frecuente durante los primeros tres años se asociaba con mejores resultados en comunicación, motricidad, resolución de problemas y desarrollo personal-social. Se plantea que una experiencia cotidiana, sencilla y afectivamente significativa puede contribuir a varias dimensiones del desarrollo infantil.

Las condiciones ambientales también intervienen en la trayectoria neuroevolutiva. La seguridad, la estimulación, la alimentación, el descanso y la calidad de las relaciones pueden actuar como factores protectores. En cambio, la exposición prolongada a situaciones adversas puede dificultar la atención, la regulación emocional y la disponibilidad para aprender. Una revisión sistemática publicada en 2025 identificó asociaciones entre las condiciones del vecindario y diferencias en la estructura cerebral de niños y adolescentes, lo que refuerza la necesidad de comprender el desarrollo dentro de su contexto social (Bellido González & Hervás Torres, 2025).

El centro escolar constituye uno de los entornos con mayor presencia en la vida infantil, por ello, puede influir en el desarrollo cognitivo y socioemocional. Un clima escolar seguro favorece la participación, el sentido de pertenencia y la disposición para afrontar nuevos desafíos. Las relaciones con docentes y

compañeros también ofrecen experiencias que estimulan la comunicación, la cooperación y la regulación de la conducta. Los ambientes educativos deben considerarse componentes relevantes del neurodesarrollo y del bienestar, no simples escenarios donde se transmiten contenidos.

Desde el ámbito pedagógico, conocer el neurodesarrollo no implica convertir al docente en especialista clínico. Su utilidad consiste en orientar prácticas sensibles a los ritmos de aprendizaje y evitar interpretaciones simplistas sobre el comportamiento infantil. La ciencia del aprendizaje debe actuar como un puente entre distintas disciplinas y la práctica educativa. También advierte que los hallazgos sobre el cerebro requieren una traducción rigurosa antes de convertirse en recomendaciones para el aula, pues una aplicación superficial puede generar neuromitos o expectativas poco realistas (Cedeño Solórzano et al., 2026).

Esta realidad pone de manifiesto que, las propuestas educativas deben ofrecer experiencias variadas, activas y significativas. El juego, la conversación, la lectura, la expresión artística y la resolución de problemas permiten que los niños participen con distintos recursos y formas de aprender. Estas oportunidades deben acompañarse de tiempos suficientes para explorar, practicar y descansar. Una educación ajustada al neurodesarrollo no busca acelerar etapas, sino proporcionar apoyos oportunos que permitan avanzar desde las posibilidades reales de cada estudiante.

Comprender la relación entre neurodesarrollo y aprendizaje permite superar la idea de que las capacidades infantiles están determinadas de manera fija desde el nacimiento. El desarrollo surge de una interacción continua entre maduración, experiencia y contexto. Por ello, la familia y la escuela comparten la responsabilidad de crear ambientes protectores, estimulantes e inclusivos. Desde esta visión, educar para el bienestar significa respetar los ritmos individuales y ofrecer experiencias capaces de fortalecer el desarrollo integral sin imponer modelos únicos de aprendizaje.

2.2. Emociones, cerebro y aprendizaje

Las emociones desempeñan un papel esencial en la manera en que niñas y niños perciben, comprenden y responden a las experiencias de aprendizaje.

Durante mucho tiempo se consideró que aprender dependía principalmente de procesos intelectuales; sin embargo, los avances de la neurociencia han demostrado que las emociones participan activamente en la atención, la memoria, la motivación y la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, el aprendizaje constituye una experiencia en la que intervienen de manera integrada procesos cognitivos, emocionales y sociales. Comprender esta relación permite fortalecer prácticas pedagógicas que favorezcan el bienestar y el desarrollo integral desde los primeros años de vida.

El cerebro infantil se caracteriza por una elevada plasticidad, condición que facilita la formación y reorganización de conexiones neuronales en respuesta a las experiencias cotidianas. Cada interacción significativa contribuye al fortalecimiento de los circuitos responsables del aprendizaje, especialmente cuando ocurre en ambientes seguros y emocionalmente positivos. En contraste, las situaciones de estrés persistente o inseguridad pueden interferir en procesos como la atención, la memoria de trabajo y el control de la conducta. Desde este punto de vista las emociones modulan la manera en que el cerebro procesa y consolida la información, influyendo directamente sobre la calidad de los aprendizajes alcanzados (Macías-Acosta et al., 2026).

La motivación constituye uno de los principales vínculos entre emoción y aprendizaje. Los niños muestran mayor interés por participar cuando las actividades despiertan curiosidad, generan confianza y responden a sus necesidades de exploración. En estas condiciones aumenta la disposición para mantener la atención, resolver problemas y perseverar frente a las dificultades. Por el contrario, el miedo constante al error o la descalificación reduce la participación y limita las oportunidades para construir nuevos conocimientos. En consecuencia, la motivación debe entenderse como un proceso que se fortalece mediante experiencias educativas significativas y relaciones afectivas positivas (Flores Díaz et al., 2025).

Las emociones también intervienen en la consolidación de la memoria. Los acontecimientos asociados con experiencias agradables, afectivamente relevantes o emocionalmente significativas suelen recordarse con mayor facilidad que aquellos vividos de forma rutinaria o carentes de interés. Esta relación explica por qué las actividades basadas en el juego, la experimentación, la narrativa y el trabajo colaborativo favorecen aprendizajes más duraderos. De

igual manera, la participación activa incrementa las posibilidades de establecer conexiones entre los conocimientos previos y las nuevas experiencias, facilitando la comprensión y la transferencia del aprendizaje a diferentes contextos.

Otro aspecto relevante corresponde al estrés. En niveles moderados puede representar un estímulo para afrontar nuevos desafíos; sin embargo, cuando se mantiene de manera prolongada afecta el equilibrio emocional y disminuye la capacidad para concentrarse, recordar información y regular el comportamiento. Así, que la exposición continua a situaciones de presión o inseguridad durante la infancia puede alterar el funcionamiento de los sistemas neurobiológicos relacionados con el aprendizaje y el bienestar. Lo anterior permite comprender la importancia de construir ambientes educativos donde predominen la confianza, el respeto y la estabilidad emocional (Castillo Arizaga, 2026).

Esta comprensión conduce a reconocer que la calidad de las relaciones constituye otro factor determinante. Las experiencias de apoyo, reconocimiento y acompañamiento fortalecen el sentido de pertenencia y favorecen la disposición para aprender. Cuando los niños perciben que sus opiniones son escuchadas, que pueden equivocarse sin temor y que reciben orientación para superar las dificultades, participan con mayor seguridad en las actividades escolares. Por esta razón, la educación emocional no debe limitarse a enseñar el nombre de las emociones, sino que requiere construir una cultura escolar basada en relaciones afectivas positivas y respetuosas.

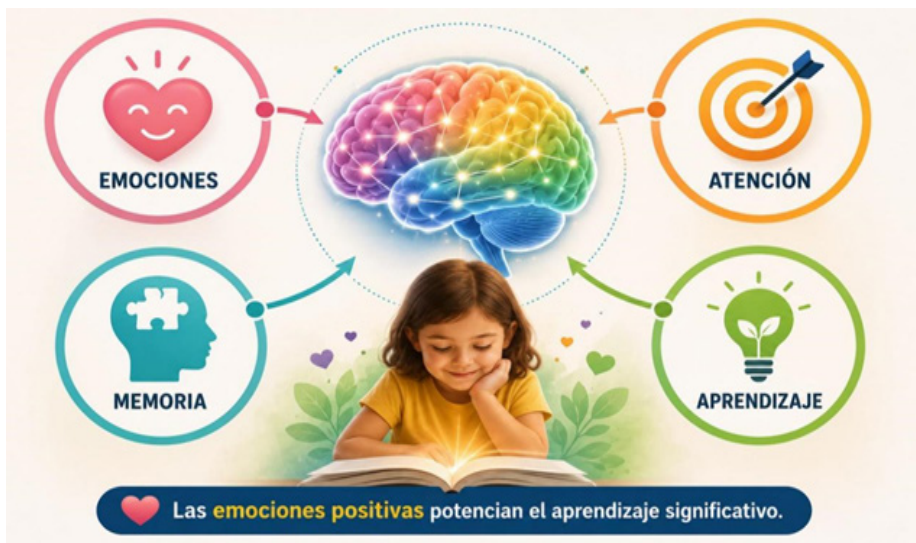
Desde el punto de vista pedagógico, las emociones representan un recurso para potenciar el aprendizaje. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, el juego, la resolución de problemas, la literatura infantil, el arte y la reflexión sobre experiencias personales favorecen la expresión emocional y promueven una participación más activa. Estas metodologías permiten integrar el desarrollo cognitivo y socioemocional dentro de una misma experiencia educativa, evitando que ambas dimensiones se trabajen de manera independiente.

La evidencia científica coincide en que el bienestar emocional favorece el desarrollo de funciones cognitivas superiores como la atención sostenida, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación. Estas capacidades permiten organizar el comportamiento, adaptarse a situaciones nuevas y afrontar los retos propios del aprendizaje escolar. En consecuencia, educar para el bienestar

implica reconocer que el desarrollo emocional constituye un requisito para el aprendizaje y no únicamente un resultado esperado del proceso educativo.

Por tanto, la relación entre emociones, cerebro y aprendizaje confirma que el conocimiento se construye mediante experiencias donde intervienen la razón, el afecto y la interacción social. Las emociones orientan la atención, fortalecen la memoria y favorecen la motivación para aprender, mientras que los ambientes seguros potencian el desarrollo de estas capacidades. De este modo, la escuela y la familia desempeñan un papel compartido en la creación de contextos que promuevan el bienestar emocional como fundamento del aprendizaje significativo. Educar implica, por tanto, reconocer que cada experiencia afectiva constituye también una oportunidad para aprender.

Comprender la relación entre las emociones y el aprendizaje supone reconocer que enseñar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino también en generar experiencias que despierten interés, confianza y sentido de pertenencia. Los aprendizajes más profundos se construyen cuando niñas y niños participan en ambientes emocionalmente seguros, donde el error se interpreta como una oportunidad para aprender y las relaciones favorecen la exploración, la creatividad y el desarrollo de la autonomía. A partir de ello, promover el bienestar emocional desde la escuela no representa una acción complementaria del currículo, sino una condición indispensable para lograr una educación verdaderamente integral.



2.3. Autorregulación emocional y funciones ejecutivas

La autorregulación emocional constituye una de las capacidades más importantes para el desarrollo integral durante la infancia. Mediante este proceso, niñas y niños aprenden a reconocer sus emociones, comprender su origen y responder de manera progresivamente adecuada ante las diferentes situaciones que enfrentan en la vida cotidiana. Su desarrollo no ocurre de forma espontánea ni depende únicamente de la maduración biológica, sino que se fortalece a través de las experiencias educativas, el acompañamiento de los adultos y las oportunidades para practicar estrategias de regulación en contextos seguros. Desde esta perspectiva, la autorregulación representa un aprendizaje esencial para el bienestar, la convivencia y el éxito escolar.

En estrecha relación con este proceso se encuentran las funciones ejecutivas, entendidas como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten dirigir el comportamiento hacia el logro de objetivos. Estas funciones incluyen la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, capacidades que favorecen la planificación, la organización, la resolución de problemas y la adaptación ante situaciones nuevas. Durante la infancia experimentan un desarrollo progresivo, especialmente en los primeros años de escolaridad, cuando el cerebro presenta una elevada plasticidad y responde de manera significativa a las experiencias de aprendizaje. Estudios recientes confirman que el fortalecimiento de las funciones ejecutivas durante la niñez favorece tanto el rendimiento académico como la competencia socioemocional (Cárdenas Tambo, 2025).

La relación entre la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas es estrecha e inseparable. Mientras las funciones ejecutivas proporcionan los recursos cognitivos para controlar impulsos, mantener la atención y tomar decisiones, la autorregulación emocional permite gestionar los estados afectivos que acompañan dichas acciones. En otras palabras, pensar y sentir constituyen procesos que interactúan de manera permanente durante el aprendizaje. Cuando un niño logra controlar la frustración, esperar su turno o mantener la calma frente a una dificultad, está utilizando simultáneamente habilidades emocionales y ejecutivas para orientar su comportamiento (Galarcio Romero, 2026).

Lo anterior permite comprender que estas capacidades influyen directamente en la adaptación escolar. Niñas y niños con mejores niveles de autorregulación suelen participar con mayor seguridad en las actividades del aula, mantienen la atención durante períodos más prolongados y muestran mayor perseverancia ante tareas complejas. Asimismo, presentan mejores habilidades para resolver conflictos, cooperar con sus compañeros y responder de manera flexible a los cambios del entorno. El desarrollo de las funciones ejecutivas durante la educación inicial predice significativamente el desempeño académico y la adaptación social en los primeros años de escolaridad.

El desarrollo de estas capacidades comienza desde los primeros años mediante experiencias cotidianas de interacción con los adultos. En un inicio, la regulación depende principalmente del acompañamiento que ofrecen padres, cuidadores y docentes. Con el tiempo, niñas y niños aprenden a identificar sus emociones, anticipar consecuencias, controlar impulsos y utilizar estrategias cada vez más autónomas para afrontar situaciones difíciles. Este tránsito hacia la autorregulación constituye uno de los logros más importantes del desarrollo infantil y refleja la influencia de las relaciones afectivas sobre la maduración de las capacidades cognitivas y emocionales.

La escuela desempeña un papel fundamental en este proceso al ofrecer múltiples oportunidades para ejercitar las funciones ejecutivas dentro de situaciones reales de aprendizaje. Actividades como seguir instrucciones, organizar materiales, resolver problemas, participar en juegos con reglas, trabajar en equipo o planificar proyectos favorecen el desarrollo del control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Estas experiencias adquieren mayor efectividad cuando se desarrollan en ambientes donde el error se interpreta como parte del aprendizaje y las emociones son reconocidas como elementos naturales de la experiencia educativa (Vera Serrano et al., 2026).

El juego constituye uno de los recursos pedagógicos más eficaces para fortalecer simultáneamente la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas. Durante las actividades lúdicas, los niños deben respetar reglas, esperar turnos, controlar impulsos, recordar instrucciones, modificar estrategias y cooperar con otros participantes. Estas acciones requieren poner en funcionamiento procesos cognitivos y emocionales de manera integrada, favoreciendo el desarrollo de habilidades que posteriormente podrán

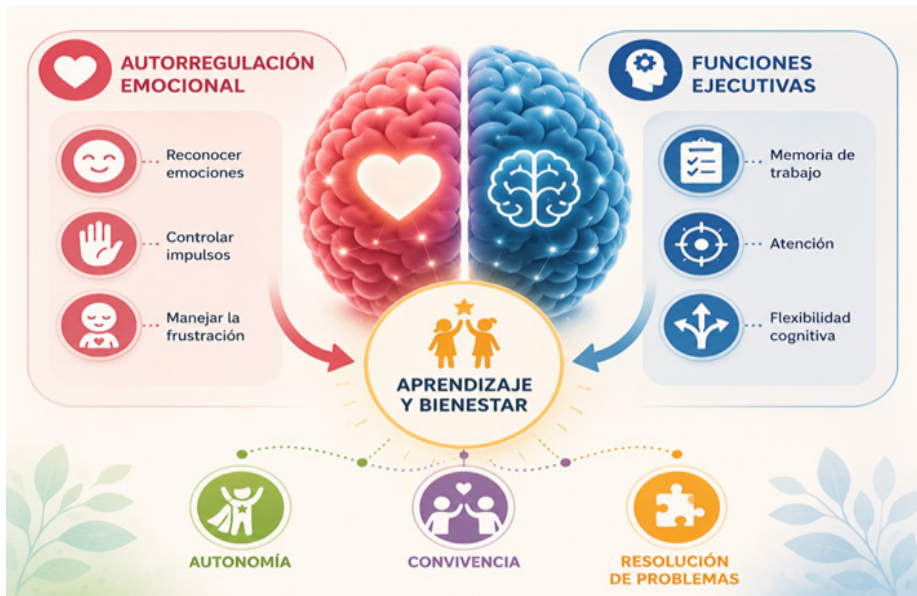
transferirse a diferentes contextos escolares y familiares. El juego se identifica como una estrategia privilegiada para potenciar estas capacidades durante la primera infancia (Quezada Montoya et al., 2026).

La familia también influye de manera significativa en la consolidación de estas competencias. La comunicación respetuosa, el establecimiento de rutinas, la presencia de normas claras y el acompañamiento emocional proporcionan un entorno estable que facilita el desarrollo del autocontrol y la autonomía. Cuando los adultos modelan formas adecuadas de expresar las emociones y resolver conflictos, ofrecen referentes que niñas y niños incorporan progresivamente a su propio comportamiento. De esta manera, la autorregulación deja de entenderse como una habilidad individual para reconocerse como el resultado de experiencias compartidas y relaciones afectivas de calidad.

Esta realidad pone de manifiesto que, promover la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas implica diseñar ambientes donde el aprendizaje favorezca la reflexión, la participación y la toma de decisiones. Las estrategias pedagógicas deben ofrecer oportunidades para planificar, explorar alternativas, resolver problemas y valorar las consecuencias de las propias acciones. Al mismo tiempo, resulta necesario brindar apoyo emocional cuando aparecen dificultades, reconociendo que el desarrollo de estas capacidades requiere práctica, acompañamiento y experiencias consistentes a lo largo del tiempo. Por ello, la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas constituyen procesos complementarios que favorecen el bienestar, el aprendizaje y la adaptación escolar. Ambas permiten que niñas y niños gestionen sus emociones, orienten su comportamiento y respondan de manera flexible a las demandas del entorno. Educar estas capacidades desde los primeros años significa ofrecer herramientas para aprender con autonomía, convivir respetuosamente y afrontar los desafíos propios de una sociedad en permanente transformación.

Comprender la relación entre la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas permite reconocer que el aprendizaje trasciende la adquisición de contenidos curriculares. Formar niños capaces de controlar sus impulsos, organizar su pensamiento, perseverar ante las dificultades y actuar con responsabilidad constituye una tarea tan importante como enseñar a leer, escribir o resolver problemas matemáticos. En consecuencia, la educación para el bienestar debe integrar experiencias que fortalezcan estas capacidades

desde los primeros años, promoviendo ambientes donde el desarrollo cognitivo y emocional evolucionen de manera articulada y respondan a las necesidades propias de cada etapa del desarrollo.



2.4. El juego como motor del desarrollo socioemocional

El juego constituye una de las experiencias más significativas durante la infancia, ya que favorece el desarrollo integral mediante la exploración, la interacción y la construcción de aprendizajes. Más allá de representar una actividad recreativa, se reconoce como un proceso natural que permite a niñas y niños comprender el mundo, expresar emociones, fortalecer vínculos y desarrollar habilidades para la vida. En el ámbito educativo, el juego adquiere un valor pedagógico al convertirse en una estrategia que integra el desarrollo cognitivo, emocional, social y comunicativo. Por esta razón, las orientaciones internacionales continúan situándolo como un componente esencial de la educación infantil y de los primeros años de escolaridad.

Las evidencias recientes muestran que el aprendizaje basado en el juego favorece el desarrollo de competencias socioemocionales al ofrecer situaciones donde los niños interactúan, negocian, colaboran y resuelven problemas de manera espontánea. Durante estas experiencias aprenden a expresar sus emociones, comprender las de los demás y ajustar su comportamiento a

diferentes contextos sociales. Al mismo tiempo, fortalecen la confianza para explorar nuevas situaciones y enfrentan pequeños desafíos que contribuyen al desarrollo de la autonomía. Por tal razón, las experiencias lúdicas promueven resultados positivos en el desarrollo emocional, social y cognitivo, especialmente cuando forman parte de prácticas pedagógicas planificadas (Esteves Villanueva et al., 2020).

El juego también constituye un escenario privilegiado para el desarrollo de la autorregulación emocional. Las reglas, los turnos, los acuerdos y los desafíos propios de las actividades lúdicas exigen controlar impulsos, manejar la frustración y adaptar la conducta a las circunstancias del momento. Estas experiencias permiten que niñas y niños aprendan progresivamente a esperar, negociar y resolver desacuerdos mediante el diálogo y la cooperación. En consecuencia, el juego ofrece oportunidades reales para fortalecer capacidades que posteriormente serán necesarias en el aula, la familia y la comunidad.

Otro aporte importante del juego radica en su capacidad para favorecer la empatía y las habilidades sociales. Cuando los niños participan en juegos cooperativos o simbólicos, asumen diferentes roles, interpretan perspectivas distintas y comprenden que cada persona puede pensar, sentir y actuar de manera diferente. Esta experiencia amplía la comprensión de las emociones ajenas y fortalece actitudes de respeto, solidaridad e inclusión. Asimismo, la interacción con los compañeros favorece la comunicación, la escucha activa y la construcción de vínculos afectivos positivos.

El juego simbólico ocupa un lugar especial dentro del desarrollo socioemocional. Mediante la representación de situaciones cotidianas, niñas y niños recrean experiencias familiares, escolares y comunitarias que les permiten comprender su realidad y elaborar vivencias emocionales. Al asumir el papel de docentes, médicos, padres o amigos, exploran normas sociales, expresan sentimientos y ensayan diferentes formas de resolver conflictos. Esta capacidad de representar el mundo favorece el pensamiento flexible, la creatividad y la comprensión de las relaciones humanas (García-Basurto et al., 2025).

Desde la perspectiva neuroeducativa, el juego genera experiencias que estimulan simultáneamente procesos cognitivos y emocionales. La curiosidad, el

interés y el disfrute activan mecanismos que favorecen la atención, la memoria y la consolidación de nuevos aprendizajes. Cuando estas experiencias ocurren en ambientes seguros y afectivamente positivos, aumentan las oportunidades para establecer conexiones significativas entre los conocimientos previos y las nuevas situaciones de aprendizaje. De esta manera, el juego deja de entenderse como una pausa dentro del proceso educativo para convertirse en una estrategia que potencia el desarrollo integral.

La participación del adulto resulta fundamental para aprovechar el valor educativo del juego. El docente y la familia no deben limitarse a observar la actividad lúdica, sino crear ambientes estimulantes, proponer materiales variados y acompañar el proceso mediante preguntas, orientaciones y experiencias que amplíen las posibilidades de exploración. Este acompañamiento favorece la construcción de nuevos aprendizajes sin restar protagonismo a la iniciativa infantil, permitiendo que el juego conserve su carácter espontáneo y significativo. En la actualidad, las propuestas pedagógicas reconocen que el juego puede desarrollarse mediante diversas modalidades, como el juego libre, el juego guiado y el aprendizaje basado en el juego. Cada una ofrece oportunidades diferentes para promover el desarrollo socioemocional, siempre que responda a los intereses, características y necesidades evolutivas de los niños. La elección de una u otra modalidad dependerá de los propósitos educativos y del contexto donde se desarrollen las experiencias de aprendizaje (Esparza Paredes et al., 2025).

El juego representa una herramienta educativa indispensable para favorecer el bienestar infantil y el desarrollo socioemocional. A través de él, niñas y niños aprenden a conocerse, relacionarse, regular sus emociones y participar activamente en la construcción de conocimientos. Su incorporación dentro de la práctica pedagógica no responde únicamente a criterios metodológicos, sino al reconocimiento de que jugar constituye una forma natural de aprender y desarrollarse durante la infancia. Reconocer el juego como motor del desarrollo socioemocional implica superar la idea de que constituye únicamente un momento de recreación o descanso dentro de la jornada escolar. Su verdadero valor educativo reside en las oportunidades que ofrece para aprender a convivir, comunicar emociones, resolver conflictos y construir relaciones significativas.



2.5. La importancia de los vínculos afectivos seguros en el aprendizaje

Los vínculos afectivos constituyen una de las bases sobre las que se construye el desarrollo infantil. Desde los primeros años de vida, las relaciones que niñas y niños establecen con sus figuras de cuidado influyen en la manera en que exploran el entorno, expresan sus emociones y participan en nuevas experiencias de aprendizaje. Cuando estas relaciones se caracterizan por la sensibilidad, la confianza y la disponibilidad emocional, favorecen la construcción de un sentimiento de seguridad que fortalece el desarrollo cognitivo, social y emocional. En consecuencia, el aprendizaje no depende únicamente de las capacidades individuales, sino también de la calidad de los vínculos que acompañan el crecimiento.

La teoría del apego continúa ofreciendo un marco sólido para comprender esta relación. Bowlby sostuvo que el establecimiento de vínculos seguros proporciona al niño una base desde la cual puede explorar el mundo con confianza y regresar cuando necesita protección o apoyo. Ainsworth complementó esta perspectiva al demostrar que la sensibilidad y la respuesta oportuna de los adultos favorecen el desarrollo de un apego seguro, condición que fortalece la autonomía, la regulación emocional y las relaciones interpersonales (Ferrara & Arana Medina, 2025).

La neurociencia ha permitido explicar por qué los vínculos afectivos ejercen una influencia tan significativa sobre el aprendizaje. Las experiencias de cuidado, protección y afecto favorecen el desarrollo de circuitos cerebrales relacionados con la regulación emocional, la memoria, la atención y las funciones ejecutivas. En contraste, la exposición prolongada a relaciones inestables o poco sensibles puede afectar la respuesta al estrés y disminuir la disponibilidad para aprender. Las relaciones afectivas estables constituyen uno de los principales factores protectores para el desarrollo saludable del cerebro durante la infancia (Rodríguez Ramos & Estrella Acencio, 2025).

En el contexto educativo, la figura del docente adquiere una importancia que trasciende la transmisión de conocimientos. La escuela representa uno de los principales espacios de interacción social, por tanto, puede convertirse en un entorno donde niñas y niños encuentren relaciones basadas en el respeto, la confianza y el acompañamiento. De este modo, una relación positiva entre docente y estudiante favorece la motivación, incrementa el sentido de pertenencia y mejora la participación en las actividades escolares. Estas condiciones fortalecen el bienestar emocional y crean un ambiente más favorable para el aprendizaje.

Los vínculos afectivos seguros también promueven el desarrollo de la autonomía. Cuando los niños se sienten apoyados por los adultos, muestran mayor disposición para asumir desafíos, expresar sus ideas y perseverar frente a las dificultades. La seguridad afectiva no genera dependencia; por el contrario, proporciona la confianza necesaria para explorar nuevas situaciones y construir aprendizajes de manera progresivamente independiente. Desde esta perspectiva, el acompañamiento respetuoso constituye un requisito para el desarrollo de competencias personales y sociales (Milozzi, 2026).

Desde una perspectiva pedagógica, fortalecer los vínculos afectivos implica crear ambientes educativos donde cada estudiante se sienta valorado, escuchado y respetado. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares, la comunicación empática y la participación activa favorecen relaciones positivas que enriquecen la experiencia escolar. Estas prácticas contribuyen a disminuir la ansiedad, fortalecer la confianza y aumentar la motivación para aprender, consolidando el bienestar como una condición esencial del proceso educativo.

Por tal razón, los vínculos afectivos seguros representan uno de los principales pilares del aprendizaje y del desarrollo integral durante la infancia. Su influencia alcanza las dimensiones emocional, cognitiva y social, favoreciendo la autonomía, la regulación emocional y la construcción de relaciones saludables. Educar para el bienestar implica reconocer que toda experiencia significativa de aprendizaje ocurre dentro de un contexto relacional donde el afecto, la confianza y el respeto constituyen elementos indispensables para el desarrollo pleno de niñas y niños.

La calidad de los vínculos que rodean a la infancia influye profundamente en la manera en que niñas y niños aprenden, participan y construyen su bienestar. Enseñar no consiste únicamente en planificar actividades o transmitir conocimientos; también implica generar relaciones que inspiren confianza, seguridad y sentido de pertenencia. Desde esta perspectiva, la escuela y la familia comparten la responsabilidad de ofrecer ambientes donde cada niño encuentre adultos capaces de acompañar su desarrollo con sensibilidad, respeto y compromiso. Cuando el aprendizaje se sustenta en vínculos afectivos seguros, la educación adquiere un verdadero sentido humanizador.



2.6. Diversidad, inclusión y bienestar en los contextos educativos

La diversidad constituye una característica inherente a toda comunidad educativa. Cada niño posee una historia de vida, un ritmo de desarrollo, intereses,

capacidades, formas de aprender y contextos familiares que enriquecen la experiencia escolar. Reconocer esta diversidad implica comprender que las diferencias no representan limitaciones, sino expresiones propias de la condición humana que deben ser valoradas dentro del proceso educativo. Desde este enfoque, promover el bienestar infantil requiere construir ambientes donde cada estudiante se sienta aceptado, respetado y capaz de participar plenamente en las experiencias de aprendizaje.

Actualmente, la inclusión trasciende el acceso de estudiantes con discapacidad a las instituciones educativas. Su propósito es eliminar las barreras que limitan el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de cualquier niño. Esta perspectiva reconoce la diversidad cultural, lingüística, social, étnica y funcional presente en las aulas, promoviendo una educación que responda a las necesidades de todos sin generar exclusión. En este sentido, la inclusión constituye un principio esencial para garantizar una educación de calidad y favorecer el bienestar durante la infancia.

El bienestar infantil mantiene una estrecha relación con el sentido de pertenencia que los estudiantes desarrollan en la escuela. Cuando se sienten valorados, respetados y partícipes de la comunidad educativa, fortalecen su motivación, confianza y compromiso con el aprendizaje. Por el contrario, las experiencias de discriminación o rechazo afectan la autoestima, limitan la participación y pueden repercutir negativamente en el desarrollo emocional. De este modo, construir una escuela inclusiva representa una estrategia fundamental para promover el bienestar y prevenir situaciones de vulnerabilidad (Iñiguez Apolo et al., 2025).

Los ambientes educativos inclusivos favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales al promover relaciones basadas en el respeto, la empatía y la cooperación. La convivencia cotidiana con compañeros que presentan diferentes formas de aprender, comunicarse o participar contribuye al desarrollo de actitudes de aceptación, solidaridad y responsabilidad social. Estas experiencias permiten comprender que las diferencias enriquecen el aprendizaje colectivo y fortalecen la formación de ciudadanos capaces de convivir en sociedades cada vez más diversas.

El docente desempeña un papel esencial en la construcción de estos ambientes. Su labor trasciende la planificación de actividades académicas para

convertirse en un mediador de relaciones, promotor del respeto y facilitador de oportunidades de participación para todos los estudiantes. La utilización de estrategias didácticas flexibles, la adaptación de recursos y la valoración de diferentes formas de expresión favorecen la participación activa de niñas y niños, respetando las características propias de cada etapa del desarrollo. En consecuencia, la inclusión no depende únicamente de políticas educativas, sino también de las prácticas cotidianas que se desarrollan dentro del aula.

La familia representa otro actor fundamental para fortalecer una cultura inclusiva. La comunicación permanente entre el hogar y la escuela facilita la identificación de necesidades, el intercambio de estrategias y la construcción de acuerdos que favorecen el bienestar del niño. Cuando ambas instituciones trabajan de manera coordinada, se fortalecen los procesos de acompañamiento y se generan respuestas educativas más coherentes con las características individuales de cada estudiante. Esta corresponsabilidad constituye uno de los principales factores para favorecer el desarrollo integral durante la infancia.

La educación inclusiva también exige reconocer que cada niño aprende de manera diferente. Algunos requieren mayor tiempo para realizar determinadas tareas, mientras que otros necesitan recursos específicos, apoyos adicionales o formas distintas de expresar sus conocimientos. Atender esta diversidad no significa disminuir las expectativas de aprendizaje, sino ofrecer oportunidades equitativas para que todos puedan desarrollar sus capacidades. En este sentido, la equidad consiste en proporcionar a cada estudiante los apoyos necesarios para participar en igualdad de condiciones y alcanzar su máximo potencial.

Los avances tecnológicos han ampliado las oportunidades para favorecer la inclusión educativa mediante recursos digitales accesibles, materiales interactivos y herramientas que responden con mayor flexibilidad a las necesidades de los estudiantes. No obstante, su contribución al bienestar depende de un uso pedagógico que promueva la participación, la autonomía y la comunicación, evitando que las brechas de acceso o de competencias digitales se conviertan en nuevas formas de exclusión. Con esta visión, construir una escuela inclusiva implica fortalecer prácticas basadas en el respeto, la participación y la valoración de la diversidad, favoreciendo ambientes donde todos los niños puedan aprender, convivir y desarrollarse plenamente (Sacanambuy et al., 2025).

La diversidad y la inclusión constituyen pilares fundamentales para una educación orientada al bienestar. Reconocer las diferencias individuales, eliminar barreras para el aprendizaje y promover la participación activa de todos los estudiantes permite construir entornos educativos más justos, respetuosos y humanizadores. Educar para el bienestar implica comprender que cada infante posee capacidades, intereses y potencialidades. Los niños y niñas merecen ser reconocidos y fortalecidos dentro de una comunidad donde aprender y convivir sean experiencias compartidas (Giani & García Gómez, 2026).



Educar para el bienestar exige comprender que la diversidad no representa un desafío que deba superarse, sino una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y fortalecer la convivencia. Cada estudiante aporta experiencias, capacidades y formas particulares de comprender el mundo que amplían las posibilidades educativas del grupo. Una escuela verdaderamente inclusiva no busca que todos aprendan de la misma manera, sino que crea las condiciones necesarias para que cada niño pueda participar, desarrollarse y sentirse parte activa de la comunidad educativa. El bienestar infantil encuentra así uno de sus principales fundamentos en la construcción de ambientes donde la diferencia sea reconocida como un valor y no como un motivo de exclusión.



Capítulo III

LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA EL BIENESTAR Y EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

La escuela constituye uno de los principales escenarios para promover el bienestar y el desarrollo socioemocional durante la infancia. Además de favorecer la construcción de conocimientos, ofrece oportunidades para aprender a convivir, expresar emociones, resolver conflictos y fortalecer relaciones basadas en el respeto y la cooperación. Cada experiencia cotidiana dentro del aula contribuye a la formación integral de niñas y niños, razón por la cual el bienestar debe entenderse como un principio que orienta las prácticas pedagógicas, la convivencia y la organización institucional.

El bienestar infantil también se construye a partir de las características del entorno donde ocurre el aprendizaje. Los espacios educativos flexibles, especialmente aquellos que incorporan experiencias al aire libre y el contacto con la naturaleza, favorecen la motivación, la interacción social y el desarrollo de competencias socioemocionales. Estos ambientes ofrecen oportunidades para explorar, cooperar, resolver problemas y participar activamente en situaciones de aprendizaje significativas. Desde este punto de vista, el espacio educativo deja de ser un escenario físico para convertirse en un recurso pedagógico que contribuye al bienestar, al aprendizaje y al desarrollo integral de niñas y niños (Corona Polanco, 2026).

En tal sentido el presente capítulo analiza el papel de la escuela y del docente en la construcción de entornos educativos que favorezcan el desarrollo socioemocional. Se abordan la educación para el bienestar, la importancia del clima escolar, las estrategias pedagógicas para fortalecer las competencias socioemocionales, la integración de la educación emocional al currículo y la prevención de dificultades desde el contexto educativo. En conjunto, estos elementos permiten comprender que una educación centrada en el bienestar no solo mejora el aprendizaje, sino que también contribuye a formar personas capaces de participar, convivir y desarrollarse plenamente en una sociedad diversa y cambiante.



3.1. La educación para el bienestar en los sistemas educativos contemporáneos

La educación para el bienestar ocupa un lugar creciente en los sistemas educativos contemporáneos, pues la calidad ya no se valora únicamente mediante los resultados académicos. También comprende la capacidad de las instituciones para proteger, incluir y acompañar el desarrollo integral del alumnado. Este enfoque reconoce que la salud física, emocional y social influye en la disposición para aprender, participar y permanecer en la escuela. Por tal razón, se destaca la necesidad de fortalecer entornos seguros, inclusivos y protectores ante las desigualdades, la violencia escolar y las brechas que afectan el bienestar estudiantil.

Así, la incorporación del bienestar exige superar las actividades aisladas y convertirlo en un principio transversal de las políticas, el currículo y la organización escolar. Esto supone promover relaciones positivas, apoyo socioemocional, participación estudiantil y prácticas de enseñanza sensibles a las necesidades del grupo. Una enseñanza de calidad requiere un clima de apoyo y vínculos favorables entre docentes y estudiantes, debido a su influencia sobre el aprendizaje y la experiencia escolar. Las escuelas capaces de mejorar sus resultados en contextos adversos suelen combinar pedagogías centradas en el estudiante, colaboración con las familias y ambientes seguros y acogedores.

Bajo esta perspectiva, la educación para el bienestar ha ampliado la concepción tradicional de la enseñanza al reconocer que el desarrollo infantil depende tanto de los aprendizajes académicos como del bienestar emocional y social. En este contexto, la escuela se consolida como una comunidad emocionalmente significativa, donde el respeto, la empatía y el sentido de pertenencia favorecen el desarrollo integral de niñas y niños. Alcanzar este propósito exige docentes preparados para promover competencias socioemocionales y crear ambientes seguros, inclusivos y participativos que fortalezcan la convivencia y el aprendizaje. De este modo, el bienestar deja de entenderse como una acción complementaria y se convierte en un factor protector que previene dificultades socioemocionales y contribuye a una educación de mayor calidad (Conforme Puente et al., 2026).

Educar para el bienestar implica articular el aprendizaje académico con la convivencia, la inclusión y el desarrollo socioemocional. La institución educativa debe ofrecer oportunidades para que niñas y niños expresen sus ideas, construyan relaciones respetuosas y participen en decisiones acordes con su edad. Esta orientación no reduce las exigencias curriculares; por el contrario, crea mejores condiciones para aprender y afrontar los desafíos de una sociedad cambiante. Igualmente, el bienestar deja de depender de iniciativas ocasionales y se convierte en una responsabilidad compartida por autoridades, directivos, docentes, familias y comunidades.

3.2. El docente como promotor del desarrollo socioemocional

El docente desempeña un papel esencial en la construcción del bienestar infantil, ya que su influencia trasciende la enseñanza de contenidos curriculares. A través de las interacciones cotidianas, contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación, la cooperación y la resolución de conflictos. La manera en que escucha, orienta, motiva y acompaña a sus estudiantes favorece la creación de un ambiente donde cada niño se siente valorado y seguro para aprender. En consecuencia, la práctica docente constituye un elemento determinante para fortalecer el bienestar y el desarrollo integral desde los primeros años de escolaridad.

Promover el desarrollo socioemocional requiere que el docente integre estas competencias en su práctica pedagógica diaria. Estrategias como el



aprendizaje cooperativo, el diálogo respetuoso, la resolución pacífica de conflictos, el reconocimiento de las emociones y la participación activa favorecen la convivencia y fortalecen las relaciones dentro del aula. Del mismo modo, la planificación de experiencias de aprendizaje inclusivas y contextualizadas permite responder a la diversidad presente en el grupo y generar oportunidades para que todos los estudiantes participen y desarrollen sus capacidades. Por otra parte, las relaciones positivas entre docentes y estudiantes incrementan la motivación, el compromiso escolar y el bienestar emocional, favoreciendo mejores resultados de aprendizaje.

El papel del docente trasciende la planificación y conducción de las actividades de aprendizaje. Su manera de gestionar las propias emociones, comunicarse con respeto y afrontar los desafíos cotidianos constituye un referente para niñas y niños, quienes aprenden también a partir de la observación de los comportamientos de los adultos. En este sentido, la autorregulación, la empatía y la comunicación asertiva fortalecen el clima emocional del aula y favorecen relaciones basadas en la confianza, el respeto y la seguridad. Así, el docente no solo enseña competencias socioemocionales, sino que las modela diariamente mediante su práctica profesional (Cayambe Gordillo et al., 2024).

Esta realidad pone de manifiesto que el ejercicio de este rol también exige una formación continua que fortalezca las competencias personales y profesionales del docente. Gestionar las propias emociones, comunicarse de manera empática y construir relaciones basadas en el respeto son condiciones indispensables para acompañar el desarrollo socioemocional de la infancia. Asimismo, la colaboración con las familias y el trabajo coordinado con la comunidad educativa favorecen respuestas más integrales ante las necesidades del alumnado. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un agente de bienestar que inspira confianza, promueve una convivencia positiva y contribuye a formar personas capaces de aprender, relacionarse y participar responsablemente en la sociedad.

3.3. Clima de aula, convivencia y bienestar escolar

El clima de aula constituye uno de los factores que mayor influencia ejerce sobre el bienestar y el aprendizaje. Se construye a partir de las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, de la forma en que se gestionan las emociones y de las oportunidades que ofrece la escuela para participar, colaborar y sentirse parte del grupo. Un ambiente caracterizado por el respeto, la confianza y la comunicación favorece la seguridad emocional y fortalece la disposición para aprender. Los entornos escolares seguros, inclusivos y participativos representan una condición indispensable para garantizar una educación de calidad y promover el desarrollo integral de la niñez (Huamanquispe Huayhua et al., 2026).

La convivencia escolar trasciende el cumplimiento de normas y constituye un proceso educativo orientado a formar ciudadanos capaces de relacionarse con respeto, empatía y responsabilidad. En este contexto, el docente desempeña un papel fundamental al promover el diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos, transformando las diferencias en oportunidades para aprender a convivir. Asimismo, la participación activa de las familias y la coherencia en las acciones institucionales fortalecen el sentido de pertenencia y contribuyen a consolidar una cultura escolar basada en el cuidado mutuo. Desde el ámbito educativo se reconoce que, las escuelas con un clima positivo favorecen mayores niveles de compromiso, bienestar y logro académico (Farfán Pimentel et al., 2025).

Desde una perspectiva educativa, el bienestar escolar se construye mediante acciones cotidianas que reflejan una cultura de respeto e inclusión. Cada interacción representa una oportunidad para fortalecer la confianza, valorar la diversidad y desarrollar competencias socioemocionales que acompañarán a niñas y niños durante toda su vida. En consecuencia, el clima de aula no debe entenderse como el resultado del azar, sino como una construcción pedagógica que requiere planificación, compromiso y participación de toda la comunidad educativa. Esta visión permite comprender que una convivencia positiva constituye uno de los pilares sobre los cuales se sostiene una educación verdaderamente orientada al bienestar.

3.4. Estrategias pedagógicas para desarrollar competencias socioemocionales

El desarrollo de las competencias socioemocionales requiere estrategias pedagógicas que favorezcan la participación activa, la reflexión y la interacción entre los estudiantes. Estas competencias no se adquieren mediante explicaciones teóricas, sino a través de experiencias que permitan reconocer emociones, resolver conflictos, tomar decisiones y fortalecer las relaciones con los demás. En este sentido, metodologías como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el juego, la resolución de problemas y el diálogo reflexivo crean oportunidades para que niñas y niños desarrollen habilidades como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva. La evidencia reciente destaca que las experiencias de aprendizaje activo fortalecen simultáneamente el desarrollo cognitivo y socioemocional, favoreciendo un aprendizaje más significativo.

Las estrategias pedagógicas dirigidas al desarrollo socioemocional adquieren mayor efectividad cuando se ajustan a la edad, las características del grupo y el contexto sociocultural en el que se implementan. En la primera infancia, las actividades lúdicas, la expresión artística, los cuentos, el juego de roles y las dinámicas cooperativas ofrecen oportunidades naturales para reconocer emociones, fortalecer la empatía y aprender formas respetuosas de interacción. En los niveles posteriores, estas acciones pueden complementarse con la enseñanza explícita de la autorregulación, la resolución de conflictos y la toma responsable de decisiones. Por tal razón, la calidad de la intervención no depende únicamente de la estrategia seleccionada, sino de la intencionalidad

pedagógica, la preparación del docente y el respaldo institucional que garantice su continuidad (Hernández Sandoval, 2026).

La efectividad de estas estrategias depende de su integración en la práctica cotidiana y de su adaptación a las características del grupo. Actividades como las asambleas de aula, la lectura de cuentos, el juego de roles, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos permiten que el desarrollo socioemocional forme parte de la vida escolar y no de acciones aisladas. Desde este punto de vista, el docente actúa como mediador de experiencias que promueven la participación, el respeto y la construcción de vínculos positivos. Educar las competencias socioemocionales implica, por tanto, ofrecer oportunidades permanentes para aprender a convivir, expresar emociones y actuar con responsabilidad en diferentes contextos.

3.5. Educación emocional integrada al currículo

La educación emocional alcanza mayor impacto cuando forma parte del currículo y orienta las experiencias de aprendizaje de manera transversal. Su incorporación no implica crear una asignatura independiente, sino integrar objetivos relacionados con el bienestar, la convivencia y el desarrollo socioemocional dentro de las diferentes áreas del conocimiento. De esta manera, actividades de lectura, ciencias, arte, educación física o proyectos escolares pueden convertirse en espacios para fortalecer la empatía, la autorregulación, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones responsables. La integración curricular favorece una formación más coherente y responde a las necesidades actuales del desarrollo infantil.

Por esta razón, la integración de la educación emocional al currículo requiere superar las intervenciones aisladas y convertirla en una dimensión planificada, observable y evaluable del proceso educativo. Para ello, es necesario definir objetivos socioemocionales, seleccionar estrategias pedagógicas coherentes e incorporar criterios de seguimiento que permitan valorar su desarrollo junto con los aprendizajes académicos. Áreas como Lengua y Literatura ofrecen posibilidades concretas mediante la lectura de narraciones, la identificación de emociones en los personajes, la escritura reflexiva y el diálogo sobre experiencias personales y sociales. Desde esta perspectiva, la transversalidad curricular adquiere sentido cuando vincula emoción, cognición y lenguaje dentro de experiencias de aprendizaje sistemáticas y contextualizadas (Moreno Olejua, 2026).

Esta perspectiva exige que la planificación educativa considere el bienestar como un propósito permanente y no como una respuesta ocasional frente a situaciones de conflicto. La selección de metodologías, recursos y formas de evaluación debe favorecer tanto el desarrollo académico como el crecimiento personal de los estudiantes. En consecuencia, integrar la educación emocional al currículo permite construir experiencias de aprendizaje más inclusivas, participativas y significativas, fortaleciendo una cultura escolar donde aprender y convivir constituyen procesos inseparables.

3.6. Prevención de dificultades socioemocionales desde la escuela

La escuela desempeña un papel fundamental en la prevención de las dificultades socioemocionales al constituirse en un entorno privilegiado para identificar de manera temprana las necesidades de niñas y niños y fortalecer factores de protección durante su desarrollo. La construcción de ambientes caracterizados por relaciones positivas, normas claras, participación activa y vínculos de confianza favorece el desarrollo de la autoestima, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia. Estas condiciones contribuyen a disminuir el riesgo de dificultades como la ansiedad, el aislamiento, los conflictos interpersonales y otras manifestaciones que afectan la convivencia escolar. En consecuencia, las acciones preventivas implementadas desde los primeros años de escolaridad fortalecen el bienestar integral, facilitan los procesos de aprendizaje y favorecen una mejor adaptación al contexto educativo.

Por otra parte, la prevención de las dificultades socioemocionales constituye una de las funciones esenciales de la escuela, pues favorece la construcción de entornos protectores antes de que los problemas emocionales y conductuales se consoliden. La evidencia científica muestra que los programas preventivos más efectivos son aquellos que desarrollan de manera sistemática competencias como la empatía, la autorregulación emocional, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, involucrando activamente a docentes, estudiantes y familias. Asimismo, las intervenciones integrales y sostenidas en el tiempo generan mejores resultados que las acciones puntuales, al fortalecer el clima escolar, disminuir las conductas agresivas y promover relaciones interpersonales saludables. Desde este enfoque, la prevención debe comprenderse como un proceso permanente que forma parte de la cultura



institucional y del compromiso cotidiano de la comunidad educativa con el bienestar integral de la infancia (Cano Acosta, 2026).

Para lograr este propósito, la prevención requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. Docentes, familias y equipos de apoyo deben trabajar de manera coordinada para fortalecer habilidades socioemocionales, promover una comunicación abierta y generar respuestas oportunas ante las necesidades de cada estudiante. Desde esta perspectiva, prevenir no significa esperar la aparición de las dificultades, sino construir diariamente ambientes protectores que favorezcan el desarrollo integral. Una escuela orientada al bienestar contribuye a formar niñas y niños con mayores recursos para afrontar los desafíos personales, académicos y sociales que encontrarán a lo largo de su vida.



Capítulo IV

LA FAMILIA COMO PRIMER CONTEXTO EDUCATIVO PARA EL BIENESTAR INFANTIL

La familia constituye el primer contexto educativo en el que niñas y niños construyen los vínculos afectivos que sustentan su bienestar y desarrollo socioemocional. Es en este entorno donde comienzan a reconocer y expresar sus emociones, desarrollan la autoestima, aprenden las primeras normas de convivencia y adquieren valores que orientarán sus relaciones con los demás. La calidad de las prácticas de crianza, la comunicación familiar y el establecimiento de vínculos seguros influyen de manera significativa en el desarrollo integral y en la capacidad para afrontar los desafíos propios de cada etapa evolutiva. En este contexto, el presente capítulo analiza el papel de la familia como agente esencial en la promoción del bienestar infantil, resaltando la importancia de una crianza basada en el afecto, el respeto, el acompañamiento y la colaboración con la escuela para favorecer el desarrollo pleno de niñas y niños.

4.1. La familia como base del desarrollo socioemocional



La familia constituye el primer espacio de socialización donde niñas y niños construyen los vínculos afectivos que sustentan su desarrollo socioemocional. Desde los primeros años de vida, las experiencias compartidas con las figuras de cuidado influyen en la manera en que aprenden a reconocer sus emociones, expresar sus necesidades y establecer relaciones de confianza con otras personas. La calidad de estas interacciones favorece el desarrollo de la seguridad emocional, la autoestima y la capacidad para afrontar situaciones nuevas con confianza.

El desarrollo socioemocional encuentra en la familia el principal escenario para consolidar las competencias emocionales y sociales que acompañarán a niñas y niños durante su crecimiento. La influencia de la familia sobre el desarrollo socioemocional trasciende el acompañamiento cotidiano y se relaciona con la calidad de las experiencias afectivas que ofrece durante la infancia. Un entorno familiar caracterizado por el apoyo emocional, la participación activa y la presencia constante favorece el desarrollo de la autorregulación, las habilidades sociales y el bienestar emocional, competencias esenciales para el aprendizaje y la adaptación escolar. En este sentido, el desarrollo socioemocional se fortalece cuando niñas y niños crecen en ambientes donde se sienten escuchados, valorados y acompañados de manera permanente. De esta forma, la familia consolida las bases emocionales que permitirán afrontar con mayor seguridad los retos personales, sociales y académicos presentes a lo largo del desarrollo (Vera Juca et al., 2026).

Los entornos familiares caracterizados por el afecto, la estabilidad y la comunicación respetuosa promueven un desarrollo más equilibrado y fortalecen competencias como la empatía, la cooperación y la autorregulación emocional. Estas experiencias constituyen la base sobre la cual se desarrollarán posteriormente los aprendizajes escolares y las relaciones sociales. En consecuencia, reconocer a la familia como el primer contexto educativo implica valorar su influencia permanente en el bienestar integral y en la formación de personas emocionalmente competentes.

4.2. Estilos de crianza y bienestar infantil

Los estilos de crianza representan el conjunto de actitudes, prácticas y formas de interacción mediante las cuales las familias orientan el desarrollo

de niñas y niños. La investigación ha demostrado que las prácticas basadas en el afecto, la comunicación, el establecimiento de normas claras y el respeto favorecen el desarrollo de la autonomía, la autoestima y la regulación emocional. Por el contrario, los estilos excesivamente autoritarios, permisivos o negligentes pueden limitar la adquisición de habilidades socioemocionales y afectar el bienestar infantil.

El bienestar infantil se fortalece cuando las prácticas de crianza logran un equilibrio entre el afecto, la orientación y el establecimiento de normas consistentes. Un estilo de crianza basado en el diálogo, el respeto, la comunicación afectiva y la promoción gradual de la autonomía favorece el desarrollo de la autorregulación emocional, la empatía, la cooperación y la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva. En cambio, las prácticas excesivamente rígidas o aquellas caracterizadas por la ausencia de límites pueden dificultar la adaptación social y el desarrollo de competencias necesarias para una convivencia saludable. En este sentido, una crianza democrática ofrece condiciones que promueven el bienestar integral al proporcionar seguridad emocional, acompañamiento y oportunidades para que niñas y niños desarrollen progresivamente su autonomía y responsabilidad (Aguirre Riera et al., 2025).

Más allá de clasificar los estilos parentales, resulta fundamental comprender que las prácticas de crianza pueden fortalecerse mediante procesos de orientación y aprendizaje familiar. Adaptar las estrategias educativas a las necesidades evolutivas de cada niño favorece relaciones más positivas y una convivencia basada en el respeto mutuo. Asimismo, el desarrollo de competencias parentales permite a las familias responder de manera más adecuada a los desafíos propios de cada etapa del crecimiento, fortaleciendo el vínculo afectivo y la confianza entre sus integrantes. Desde este enfoque, una crianza consciente y sensible constituye un factor protector que promueve el desarrollo integral y fortalece los recursos personales para afrontar los desafíos de la infancia.

4.3. Comunicación afectiva y acompañamiento emocional

La comunicación afectiva constituye uno de los principales recursos para fortalecer el bienestar emocional dentro de la familia. Escuchar con atención,

validar las emociones, expresar afecto y mantener espacios de diálogo favorecen que niñas y niños desarrollen confianza. Crea escenarios para compartir sus experiencias y buscar apoyo cuando enfrentan dificultades. Estas interacciones fortalecen el vínculo familiar y contribuyen al desarrollo de competencias como la empatía, la expresión emocional y la resolución de conflictos.

Por otra parte, la comunicación afectiva y el acompañamiento emocional se fortalecen cuando las familias generan espacios cotidianos para escuchar, comprender y validar las emociones de niñas y niños sin minimizar sus experiencias. La escucha activa, el diálogo respetuoso y la expresión abierta de sentimientos favorecen la construcción de vínculos seguros, fortalecen la autoestima y desarrollan la confianza necesaria para expresar preocupaciones, necesidades y emociones. Este acompañamiento constante permite que los niños aprendan progresivamente a reconocer, comprender y regular sus estados emocionales, sintiéndose apoyados durante los desafíos propios de su desarrollo. De esta manera, la comunicación afectiva trasciende el intercambio de palabras y se convierte en una práctica cotidiana que consolida relaciones familiares basadas en el respeto, la empatía y la seguridad emocional (Villalobos Egaña et al., 2026).

El acompañamiento emocional implica una presencia activa y respetuosa que permite comprender las necesidades de cada niño sin recurrir a respuestas basadas en el miedo o el castigo. Cuando las familias ofrecen orientación, contención y apoyo durante las experiencias cotidianas, favorecen el desarrollo de la seguridad emocional y la capacidad para afrontar situaciones complejas con mayor autonomía. Esta forma de acompañar fortalece la confianza en sí mismos y les proporciona herramientas para expresar sus emociones, pedir ayuda y establecer relaciones interpersonales más saludables. En consecuencia, la comunicación afectiva se convierte en una herramienta esencial para construir relaciones familiares saludables y promover el bienestar desde la infancia.

4.4. Normas, límites y disciplina positiva

El establecimiento de normas y límites constituye un elemento indispensable para el desarrollo socioemocional. Un hogar con normas, límites y disciplina positiva proporciona seguridad, organización y referentes claros sobre la convivencia. Cuando las reglas son consistentes, comprensibles y acordes con la

edad, niñas y niños desarrollan progresivamente habilidades relacionadas con la responsabilidad, el autocontrol y la toma de decisiones. La disciplina positiva propone orientar este proceso desde el respeto, la enseñanza y la comprensión, evitando prácticas basadas en el castigo físico o la humillación.

La disciplina positiva propone una forma de educar en la que las normas y los límites se establecen desde el equilibrio entre la firmeza y el afecto, favoreciendo el respeto mutuo y la construcción de relaciones familiares saludables. Este enfoque orienta a niñas y niños a comprender las consecuencias de sus acciones mediante el diálogo, la reflexión y la participación, en lugar de recurrir al castigo o a prácticas que generen temor. De esta manera, el establecimiento de límites se convierte en una oportunidad para fortalecer la responsabilidad, la autodisciplina y el sentido de pertenencia, competencias esenciales para el desarrollo socioemocional. En consecuencia, las normas dejan de percibirse como mecanismos de control y pasan a constituirse en herramientas educativas que favorecen la autonomía, la convivencia y el bienestar integral (Arcentales Olivo & Pérez Chilán, 2026).

Aplicar la disciplina positiva implica combinar firmeza con afecto, promoviendo la reflexión sobre las consecuencias de las acciones y favoreciendo la búsqueda conjunta de soluciones. Esta perspectiva reconoce el error como una oportunidad para aprender y fortalecer habilidades sociales, en lugar de interpretarlo únicamente como una conducta que debe sancionarse. De este modo, las normas familiares dejan de percibirse como mecanismos de control y se convierten en herramientas educativas que favorecen el bienestar y el desarrollo de la autonomía. Asimismo, este enfoque contribuye a que niñas y niños desarrollen un sentido de responsabilidad, aprendan a tomar decisiones conscientes y establezcan relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la confianza mutua.

4.5. Bienestar digital: acompañamiento familiar ante las tecnologías

La presencia de las tecnologías digitales ha transformado la manera en que niñas y niños aprenden, se comunican y participan en la vida cotidiana. Si bien estos recursos ofrecen oportunidades para el aprendizaje y la interacción, también plantean desafíos relacionados con la sobreexposición a las pantallas, el acceso a contenidos inadecuados, la privacidad y el equilibrio entre la vida

digital y las experiencias presenciales. En este contexto, el acompañamiento familiar resulta esencial para promover hábitos saludables y un uso responsable de la tecnología.

El bienestar digital se fortalece cuando las familias participan de manera activa y dialogante en las experiencias tecnológicas de niñas, niños y adolescentes. Este acompañamiento implica conocer los contenidos que consumen, compartir algunas actividades digitales, establecer acuerdos claros y ofrecer orientación ante situaciones de riesgo o incertidumbre. La supervisión resulta más efectiva cuando se apoya en la confianza, la comunicación abierta y el desarrollo progresivo de la autonomía, en lugar de limitarse a controles excesivos. Por otro lado, la búsqueda de apoyo en la escuela, la comunidad o los servicios especializados permite a las familias fortalecer sus competencias digitales y responder con mayor seguridad a los desafíos de la crianza en entornos tecnológicos (Gil García et al., 2026).

Favorecer el bienestar digital implica establecer acuerdos claros sobre el uso de las tecnologías y promover hábitos que favorezcan un equilibrio entre las actividades digitales y la vida cotidiana. También requiere dialogar de manera abierta sobre los beneficios, los riesgos y las responsabilidades que conlleva la participación en los entornos virtuales. Más que restringir el acceso a la tecnología, el propósito es desarrollar competencias que permitan a niñas y niños utilizar los recursos digitales de forma crítica, segura y responsable. Desde esta perspectiva, las familias desempeñan un papel decisivo en la formación de ciudadanos digitales capaces de aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno tecnológico sin comprometer su bienestar emocional, social y personal.

4.6. La alianza familia-escuela para el desarrollo integral del niño

El desarrollo integral de niñas y niños se fortalece cuando familia y escuela establecen una relación basada en la confianza, la comunicación y la corresponsabilidad educativa. Ambos contextos comparten el propósito de favorecer el aprendizaje, el bienestar y la formación de competencias personales y sociales. Por lo que la colaboración entre familia y escuela permite ofrecer respuestas más coherentes a las necesidades de la infancia. Así, la participación activa de las familias se asocia con mejores resultados académicos, mayor bienestar emocional y una convivencia escolar más positiva.

La alianza entre la familia y la escuela se fortalece cuando ambas instituciones comparten una visión educativa basada en la corresponsabilidad, el diálogo y el compromiso con el desarrollo integral de niñas y niños. Esta relación requiere establecer espacios de comunicación permanentes que favorezcan la escucha mutua, la participación activa y la construcción conjunta de estrategias orientadas al aprendizaje, el bienestar y la convivencia. Más que mantener un intercambio ocasional de información, una alianza educativa efectiva reconoce a las familias como agentes fundamentales del proceso formativo y promueve su participación en la toma de decisiones y en las acciones que fortalecen la vida escolar. De esta manera, la colaboración entre familia y escuela genera entornos más inclusivos, fortalece la confianza entre los diferentes actores educativos y crea mejores condiciones para el desarrollo académico, social y emocional de la infancia (Morris et al., 2025).

Construir una alianza efectiva requiere generar espacios permanentes de diálogo, participación y apoyo mutuo, donde las familias sean reconocidas como agentes fundamentales del proceso educativo. La colaboración no debe limitarse a reuniones informativas, sino consolidarse mediante acciones compartidas que fortalezcan la comunicación, el acompañamiento y la toma conjunta de decisiones. Esta corresponsabilidad favorece una respuesta más oportuna a las necesidades de cada estudiante y contribuye a ofrecer experiencias educativas coherentes entre el hogar y la escuela. Desde este enfoque, la relación entre familia y escuela constituye un componente esencial para garantizar una educación centrada en el bienestar y el desarrollo pleno de niñas y niños.



Formamos con
valores,
educamos
para la vida

Capítulo V

ESTRATEGIAS PRÁCTICAS PARA EDUCAR EL BIENESTAR EN LA INFANCIA



La promoción del bienestar infantil adquiere verdadero sentido cuando los principios que lo sustentan se traducen en acciones concretas dentro de la escuela y la familia. Comprender la importancia del desarrollo socioemocional constituye el primer paso; sin embargo, su fortalecimiento requiere experiencias cotidianas que permitan a niñas y niños conocerse, expresar sus emociones, relacionarse de manera saludable y afrontar los desafíos propios de su desarrollo. Desde esta perspectiva, el presente capítulo reúne estrategias prácticas dirigidas a docentes y familias, concebidas como orientaciones flexibles que pueden adaptarse a diferentes contextos educativos y familiares. Su propósito es ofrecer recursos que favorezcan una educación centrada en el bienestar, promoviendo ambientes donde aprender, convivir y crecer emocionalmente sean procesos inseparables.

5.1. Estrategias para favorecer el autoconocimiento emocional



El autoconocimiento emocional constituye la base sobre la cual se desarrollan las demás competencias socioemocionales, ya que permite a niñas y niños reconocer sus emociones, comprender las situaciones que las originan e identificar la manera en que estas influyen en sus pensamientos y comportamientos. Favorecer esta competencia implica ofrecer experiencias que estimulen la reflexión, la expresión emocional y el reconocimiento de las fortalezas personales desde los primeros años de vida. Entre las estrategias más efectivas destacan el uso del diario emocional ilustrado, el “semáforo de las emociones”, los rincones de calma, las tarjetas de emociones, los cuentos reflexivos y las conversaciones guiadas al finalizar la jornada escolar o familiar. Estas actividades ayudan a ampliar el vocabulario emocional y favorecen que niñas y niños aprendan a expresar lo que sienten con mayor seguridad. Asimismo, incorporar preguntas como ¿Qué sentí hoy?, ¿Qué me ayudó a sentirme mejor? o ¿Qué puedo hacer la próxima vez? fortalece la capacidad de autorreflexión y promueve una mayor conciencia sobre las propias emociones.

Guía práctica de estrategias para favorecer el autoconocimiento emocional

Estrategia 1. Diario emocional ilustrado



Objetivo: Favorecer el reconocimiento y la expresión de las emociones a través del dibujo y la escritura.

Edad recomendada: 4 a 10 años (adaptable).

Duración: 10 a 15 minutos diarios.

Materiales: Cuaderno o libreta, lápices de colores, marcadores, pegatinas o emoticones (opcional).

Descripción de la actividad

Al finalizar la jornada escolar o antes de dormir, se invita a niñas y niños a representar mediante dibujos o palabras cómo se sintieron durante el día. Posteriormente, el adulto realiza preguntas sencillas que favorezcan la

reflexión, por ejemplo: ¿Qué emoción apareció con más frecuencia?, ¿Qué ocurrió para sentirte así? y ¿Qué podrías hacer si vuelves a vivir una situación similar? El objetivo no es evaluar las respuestas, sino ofrecer un espacio seguro para expresar emociones y desarrollar el autoconocimiento.

Variantes: Utilizar fotografías, dibujar solo colores, emplear emojis, escribir únicamente una palabra.

Estrategia 2. Semáforo de las emociones



Objetivo: Enseñar a identificar la intensidad emocional antes de actuar.

Edad recomendada: 3 a 10 años.

Duración: 5 a 10 minutos.

Materiales: Cartulina, círculos rojo, amarillo y verde, tarjetas con situaciones cotidianas, velcro o imanes (opcional).

Descripción de la actividad

Se presenta un semáforo con tres colores. El rojo representa emociones intensas que requieren detenerse; el amarillo invita a respirar y pensar antes de actuar; el verde indica que la emoción está regulada y permite continuar con la actividad o buscar una solución. El docente o la familia propone distintas situaciones y el niño identifica en qué color se encuentra y qué estrategia puede utilizar para avanzar hacia el estado de calma.

Variantes: semáforo individual, semáforo del aula, versión portátil para casa,

Ejemplos de situaciones

Situación	Color del semáforo	¿Qué puede decir o hacer el adulto?
Un compañero le quitó un juguete.	 rojo	Detengámonos un momento. Respiremos juntos tres veces antes de decidir qué hacer.
Perdió un juego y está frustrado.	 amarillo	¿Qué podrías hacer para sentirte mejor? ¿Quieres intentarlo otra vez o hacer una pausa?
Terminó una tarea y se siente tranquilo.	 verde	Excelente. Ahora puedes continuar con la siguiente actividad o ayudar a un compañero.
Discutió con su hermano.	 rojo	Primero calmemos nuestro cuerpo. Luego hablaremos sobre lo que ocurrió y buscaremos una solución.
Tiene miedo antes de una exposición.	 amarillo	Es normal sentir nervios. Respiremos juntos y pensemos en todo lo que ya has practicado.
Compartió un material con un compañero.	 verde	Muy bien. Compartir demuestra respeto y ayuda a fortalecer la amistad.

Preguntas que favorecen la reflexión

1. ¿En qué color del semáforo te encuentras ahora?
2. ¿Qué emoción estás sintiendo?
3. ¿Qué ocurrió para que te sintieras así?
4. ¿Qué puedes hacer para pasar al color verde?
5. ¿Necesitas ayuda o puedes resolverlo por ti mismo?
6. ¿Cómo te sientes después de usar la estrategia?

Estrategias que puede ofrecer el adulto

1. Respirar profundamente tres o cinco veces.
2. Contar lentamente hasta diez.
3. Beber un vaso de agua.
4. Ir al rincón de calma.
5. Abrazar un peluche o utilizar un objeto de regulación.
6. Dibujar o escribir lo que siente.
7. Conversar sobre lo sucedido.
8. Buscar una solución junto con el adulto.
9. Pedir disculpas o expresar cómo se siente con respeto.
10. Volver a la actividad cuando recupere la calma.



Estrategias



que puede ofrecer el adulto
para ayudar a regular las emociones

- 1** Respirar profundamente tres o cinco veces.



Inhalar por la nariz y exhalar lentamente ayuda a calmar el cuerpo y la mente.

- 2** Contar lentamente hasta diez.



Tomarse un momento para contar permite pensar antes de actuar.

- 3** Beber un vaso de agua.



El agua ayuda a relajar el cuerpo y recuperar la calma.

- 4** Ir al rincón de calma.



Un espacio tranquilo y seguro para relajarse y reencontrar la tranquilidad.

- 5** Abrazar un peluche o utilizar un objeto de regulación.



Estos objetos brindan seguridad y ayudan a regular las emociones.

- 6** Dibujar o escribir lo que siente.



Expresar lo que siente ayuda a entender y liberar emociones.

- 7** Conversar sobre lo sucedido.



Hablar permite comprender lo que pasó y sentirse escuchado.

- 8** Buscar una solución junto con el adulto.



Pensar juntos en soluciones fortalece la confianza y el aprendizaje.

- 9** Pedir disculpas o expresar cómo se siente con respeto.



Expresar lo que sentimos y reconocer cuando nos equivocamos fortalece las relaciones.

- 10** Volver a la actividad cuando recupere la calma.



Cuando se siente mejor, puede continuar con sus actividades y sentirse exitoso.



Acompañar con amor y paciencia ayuda a los niños y niñas a comprender, gestionar y expresar sus emociones.



Estrategia 3. Rincón de calma



Objetivo: Favorecer la autorregulación emocional mediante un espacio seguro y tranquilo.

Edad recomendada: 3 a 12 años.

Duración: 5 a 15 minutos según la necesidad.

Materiales: Cojines, alfombra, peluches, botellas sensoriales, libros infantiles, tarjetas de respiración, música relajante (opcional).

Descripción de la actividad

Se acondiciona un espacio tranquilo al que niñas y niños puedan acudir cuando experimenten emociones intensas. Allí disponen de materiales que favorecen la relajación y la regulación emocional. El adulto acompaña el proceso sin imponer el tiempo de permanencia, promoviendo posteriormente una

breve conversación sobre la experiencia vivida y las estrategias utilizadas para recuperar la calma.

Ejemplo de diálogo en el rincón de calma

Situación: Sofía (5 años) llora porque un compañero tomó el material con el que estaba jugando.

Adulto: Veo que estás muy molesta. ¿Te gustaría ir un momento al rincón de calma conmigo?

Sofía: Sí... estoy enojada.

Adulto: Está bien sentir enojo. Vamos a respirar juntos tres veces mientras abrazas tu peluche favorito.

(Después de unos minutos.)

Adulto: ¿Cómo te sientes ahora?

Sofía: Ya estoy más tranquila.

Adulto: Me alegra escucharlo. ¿Qué fue lo que te hizo sentir así?

Sofía: Me molestó que tomaran mi juguete sin preguntarme.

Adulto: Entiendo. ¿Qué podrías hacer la próxima vez para expresar lo que sientes sin lastimarte ni lastimar a otros?

Sofía: Puedo decir: “Ese juguete lo estaba usando, ¿me lo puedes devolver cuando termines?”

Adulto: ¡Muy buena idea! Cuando estamos tranquilos encontramos mejores soluciones.

Principios de la regulación emocional:

- a) valida la emoción ("Está bien sentir enojo");
- b) evita el castigo o la minimización;
- c) utiliza una estrategia de calma (respiración);
- d) favorece la reflexión sobre lo ocurrido;
- e) ayuda a identificar una respuesta alternativa adecuada;
- f) refuerza positivamente la solución propuesta por la niña.

Variantes: Caja de calma portátil, rincón de calma familiar, espacio de respiración en el aula,

Estrategia 4. Tarjetas de emociones



Objetivo: Ampliar el vocabulario emocional y favorecer la identificación de emociones propias y ajenas.

Edad recomendada: 3 a 10 años.

Duración: 10 minutos.

Materiales: *Tarjetas con expresiones faciales, fotografías, ilustraciones, emoticones.*

Descripción de la actividad

El adulto presenta diferentes tarjetas con emociones básicas y complejas. Posteriormente, invita a niñas y niños a nombrarlas, describir cuándo las han experimentado y compartir estrategias que les ayudan a sentirse mejor. La actividad puede complementarse mediante juegos de clasificación, dramatizaciones o creación de historias.

Historia ejemplo

Un día, Lucas fue al parque con su familia. Al llegar, se sintió feliz porque encontró a sus amigos y comenzaron a jugar juntos. Mientras corrían, una tormenta comenzó de repente y Lucas sintió miedo porque escuchó un trueno muy fuerte. Después, otro niño tomó su pelota sin pedir permiso y Lucas se sintió enojado. Recordó que podía respirar profundamente y hablar con tranquilidad. Se acercó al niño y le dijo: “Esa pelota es mía, ¿me la puedes devolver cuando termines?”. El compañero le pidió disculpas y le devolvió la pelota. Lucas volvió a sentirse tranquilo y siguió disfrutando del juego con sus amigos.

Preguntas para reflexionar

- a) ¿Qué emociones sintió Lucas durante la historia?
- b) ¿En qué momento apareció cada emoción?
- c) ¿Qué hizo Lucas para recuperar la calma?
- d) ¿Qué otra solución podría haber utilizado?
- e) ¿Alguna vez te has sentido como Lucas? ¿Qué hiciste?

Después de escuchar el ejemplo, cada niño elige tres o cuatro tarjetas de emociones y crea su propia historia. Puede contarla oralmente, dibujarla o representarla mediante una dramatización. Al finalizar, comparte con el grupo qué emoción fue la más difícil de manejar y qué estrategia utilizó el personaje para sentirse mejor.

Variantes: Memoria emocional, bingo de emociones, adivina la emoción

Estrategia 5. Cuentos reflexivos



Objetivo: Favorecer la comprensión emocional mediante la literatura infantil.

Edad recomendada: 4 a 12 años.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Cuentos infantiles, álbumes ilustrados, marionetas (opcional).

Descripción de la actividad

Después de la lectura, el adulto orienta una conversación sobre las emociones de los personajes, las decisiones que tomaron y las posibles alternativas para resolver las situaciones planteadas. Se anima a niñas y niños

a relacionar la historia con experiencias personales y a expresar cómo habrían actuado en circunstancias similares. Esta actividad fortalece la empatía, la reflexión y la capacidad para comprender diferentes perspectivas.

Variantes: Teatro de cuentos, final alternativo, diario del personaje,

Ejemplo: Teatro reflexivo

Cuento: El lápiz compartido

Personajes: Ana, Mateo y la docente.

Escena

Ana: (Molesta) ¡Ese es mi lápiz! Lo estaba usando.

Mateo: Lo tomé porque no encontraba el mío.

Ana: Me sentí enojada porque no me lo pediste.

Docente: ¿Cómo creen que se sintieron Ana y Mateo? ¿Qué podrían hacer para resolver esta situación?

Mateo: Puedo pedir disculpas y la próxima vez pedir permiso antes de tomar algo que no es mío.

Ana: Y yo puedo decir cómo me siento sin gritar.

Docente: Excelente. Cuando hablamos con respeto, encontramos mejores soluciones.

Preguntas para reflexionar

- a) ¿Qué emociones sintió Ana?
- b) ¿Cómo creen que se sintió Mateo?

- c) ¿Qué hicieron para resolver el problema?
- d) ¿Qué habrían hecho ustedes en una situación similar?

Este tipo de teatro favorece la empatía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos y la reflexión sobre las propias emociones, transformando la lectura en una experiencia activa y significativa.

Estrategia 6. Conversaciones guiadas



Objetivo: Promover la autorreflexión y la expresión emocional mediante preguntas abiertas.

Edad recomendada: Todas las edades (adaptando el lenguaje).

Duración: 5 a 10 minutos diarios.

Materiales: Tarjetas con preguntas, frasco de preguntas, dado de emociones (opcional).

Descripción de la actividad

Al finalizar la jornada, el docente o un miembro de la familia plantea preguntas que favorezcan la reflexión sobre las experiencias vividas. Algunas preguntas sugeridas son: ¿Qué sentí hoy?, ¿Qué fue lo mejor de mi día?, ¿Qué me ayudó a sentirme mejor?, ¿Qué aprendí sobre mí? y ¿Qué puedo hacer diferente la próxima vez? La conversación debe desarrollarse en un ambiente de confianza, evitando emitir juicios o buscar respuestas correctas, con el propósito de fortalecer el autoconocimiento y la capacidad para expresar emociones.

Variantes: Conversación en pareja, rueda familiar de emociones, caja de preguntas.

Conversación durante el trayecto a casa.

Situación: Una madre recoge a su hijo después de la escuela y conversan mientras regresan caminando a casa.

Mamá: ¿Qué fue lo que más te hizo sonreír hoy en la escuela?

Hijo: Jugué fútbol con mis amigos y metí un gol.

Mamá: ¡Qué bien! ¿Hubo algún momento en que te sintieras triste, enojado o preocupado?

Hijo: Sí... me molesté porque perdimos un juego.

Mamá: Es normal sentirse así. ¿Qué hiciste para sentirte mejor?

Hijo: Respiré un poquito y seguí jugando.

Mamá: Me gusta cómo resolviste la situación. Mañana tendrás otra oportunidad para intentarlo.

Este tipo de conversaciones breves fortalece la confianza, favorece la expresión emocional y convierte un momento cotidiano en una oportunidad para acompañar el desarrollo socioemocional de niñas y niños.

5.2. Actividades para fortalecer la autorregulación y el autocontrol

La autorregulación emocional se desarrolla mediante experiencias repetidas que permiten aprender a gestionar las emociones sin reprimirlas ni reaccionar de manera impulsiva. Tanto la escuela como la familia pueden crear oportunidades para practicar esta habilidad mediante actividades sencillas incorporadas a la rutina diaria, favoreciendo la construcción progresiva del autocontrol y la toma de decisiones conscientes. Algunas propuestas consisten en establecer pausas conscientes antes de responder ante un conflicto, practicar ejercicios breves de respiración, utilizar el “termómetro emocional” para reconocer la intensidad de las emociones y crear espacios destinados a recuperar la calma antes de resolver un problema. También resulta útil emplear juegos que impliquen esperar turnos, seguir instrucciones o controlar impulsos, ya que fortalecen las funciones ejecutivas de forma lúdica. Estas estrategias permiten comprender que autorregularse no significa evitar las emociones, sino aprender a responder ante ellas de manera reflexiva y saludable.

Guía práctica de actividades para fortalecer la autorregulación y el autocontrol

Estrategia 1. Pausa consciente



Objetivo: Favorecer el autocontrol antes de reaccionar ante una emoción intensa.

Edad recomendada: 4 a 12 años.

Duración: 2 a 5 minutos.

Materiales:

Tarjeta con la palabra “Pausa” o una señal visual, reloj de arena pequeño o temporizador (opcional).

Descripción de la actividad

Cuando surge una situación que genera enojo, frustración o tristeza, el adulto invita al niño a realizar una pausa antes de responder. Durante ese momento se le anima a respirar lentamente, observar cómo se siente y pensar cuál sería la mejor manera de actuar. La pausa no busca evitar la emoción, sino ofrecer el tiempo necesario para responder con mayor tranquilidad y control.

Ejemplo

Docente: “Veo que estás muy molesto porque perdiste el juego. Antes de responder, hagamos una pausa de un minuto.”

Niño: “Ya estoy más tranquilo.”

Docente: “Ahora pensemos juntos cuál sería la mejor forma de continuar.”

Estrategia 2. Respiración del globo

Objetivo: Reducir la activación emocional mediante ejercicios de respiración consciente.

Edad recomendada: 3 a 10 años.

Duración: 3 a 5 minutos.

Materiales: Ninguno (opcionalmente un globo).



Descripción de la actividad

El adulto explica que el abdomen es como un globo que se infla lentamente al inhalar y se desinfla al exhalar. Se realizan entre cinco y diez respiraciones profundas, procurando que la exhalación sea más lenta que la inhalación. Esta actividad puede practicarse diariamente o antes de situaciones que generen ansiedad o tensión.

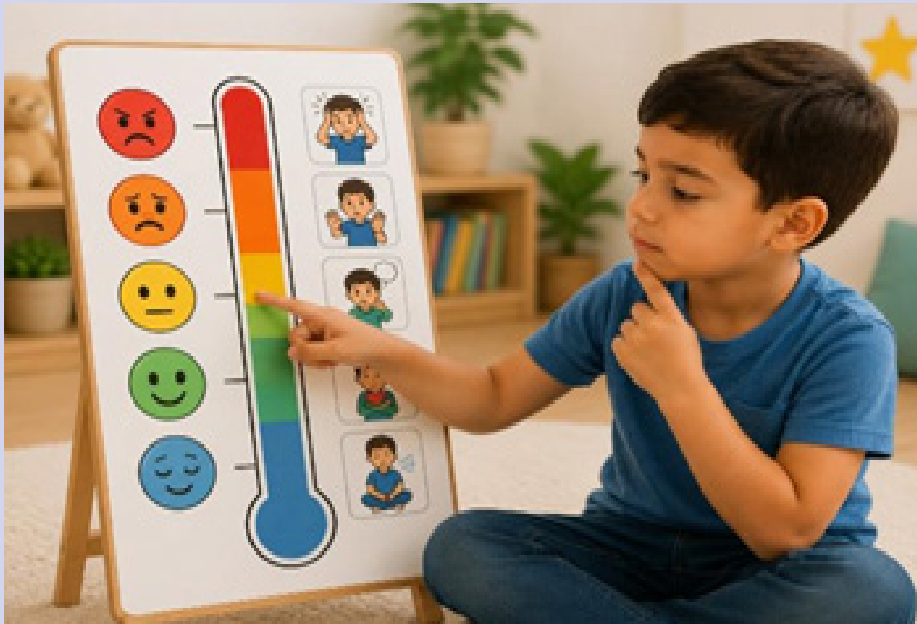
Ejemplo

Adulto: “Imagina que tienes un globo en tu barriga. Lo inflamamos lentamente... ahora lo desinflamamos despacio.”

Niño: “Ya siento que mi cuerpo está más tranquilo.”

Estrategia 3. Termómetro emocional

Objetivo: Ayudar a reconocer la intensidad de las emociones y elegir estrategias de regulación.



Edad recomendada: 4 a 12 años.

Duración: 5 minutos.

Materiales: Termómetro emocional con colores o números y tarjetas de emociones.

Descripción de la actividad

El niño identifica el nivel de intensidad de la emoción que está experimentando utilizando un termómetro visual. Posteriormente, junto con el adulto, selecciona una estrategia adecuada para disminuir esa intensidad, como respirar, hacer una pausa, conversar o acudir al rincón de calma. La actividad favorece la conciencia emocional y la toma de decisiones antes de actuar impulsivamente.

Ejemplo

Adulto: “¿En qué número está tu enojo, del uno al cinco?”

Niño: “Creo que está en cuatro.”

Adulto: “¿Qué podemos hacer para bajarlo a dos?”

Estrategia 4. Juego “Espera tu turno”



Objetivo: Fortalecer el autocontrol y la tolerancia a la espera.

Edad recomendada: 3 a 8 años.

Duración: 10 a 15 minutos.

Materiales: Juegos de mesa, bloques, cartas, rompecabezas,

Descripción de la actividad

Se realizan juegos en los que cada participante debe esperar su turno para actuar. Durante la actividad, el adulto refuerza positivamente las conductas de paciencia, respeto y autocontrol, destacando el esfuerzo realizado más que el resultado obtenido. Al finalizar, se conversa sobre cómo se sintieron mientras esperaban y qué estrategias utilizaron para controlar el impulso de actuar antes de tiempo.

Ejemplo

Niño: “¡Quiero jugar ahora!”

Adulto: “Recuerda que primero juega tu compañero. Mientras esperas, puedes

contar hasta diez o animarlo.”

Niño: “Está bien... esperaré mi turno.”

5.3. Propuestas para desarrollar la empatía y las habilidades sociales

La empatía y las habilidades sociales se fortalecen cuando niñas y niños participan en experiencias que les permiten comprender diferentes puntos de vista, colaborar con otros y valorar la diversidad. Estas competencias favorecen relaciones respetuosas y contribuyen a la construcción de comunidades educativas donde predominen la cooperación, la solidaridad y el bienestar colectivo. Las actividades cooperativas, los proyectos de ayuda entre compañeros, el aprendizaje basado en retos solidarios, el juego de roles y la resolución dialogada de conflictos constituyen recursos pedagógicos que favorecen el desarrollo de estas competencias. Del mismo modo, analizar situaciones presentes en cuentos, películas infantiles o acontecimientos cotidianos permite reflexionar sobre las emociones y necesidades de otras personas. Estas experiencias promueven una convivencia basada en el respeto, fortaleciendo la capacidad para comunicarse, colaborar y construir relaciones positivas.

Guía práctica de propuestas para desarrollar la empatía y las habilidades sociales

Estas cuatro propuestas abordan dimensiones distintas: comprender al otro, ayudar de manera intencional, resolver conflictos y colaborar en una meta común.

Estrategia 1. Cambiar de perspectiva

Objetivo: *Favorecer la comprensión de los sentimientos, necesidades y puntos de vista de otras personas.*

Edad recomendada: *5 a 12 años.*

Duración: *10 a 15 minutos.*

Materiales: *Tarjetas con situaciones cotidianas, imágenes de escenas sociales, hojas y lápices.*

Descripción de la actividad



El adulto presenta una situación en la que intervienen dos o más personajes y pide a niñas y niños que expliquen cómo podría sentirse cada uno. Luego se analiza qué necesita cada personaje y qué respuesta sería más respetuosa. La actividad debe centrarse en comprender diferentes perspectivas, sin buscar una única respuesta correcta. Al finalizar, se invita a relacionar la situación con alguna experiencia cercana.

Ejemplo

Situación: *Una niña nueva llega al aula y permanece sola durante el recreo.*

Adulto: *“¿Cómo creen que puede sentirse? ¿Qué podría necesitar?”*

Niño: *“Tal vez está nerviosa y necesita que alguien la invite a jugar.”*

Adulto: *“¿Qué podrían hacer para que se sienta incluida?”*

Estrategia 2. Misión de ayuda cotidiana



Objetivo: Desarrollar conductas de cooperación, solidaridad y cuidado hacia los demás.

Edad recomendada: 4 a 12 años.

Duración: 10 minutos para la planificación y aplicación durante la jornada.

Materiales: Tarjetas con pequeñas misiones, frasco o caja, registro ilustrado de acciones.

Descripción de la actividad

Cada participante selecciona una misión sencilla que pueda realizar durante el día, como ayudar a ordenar, acompañar a quien se encuentre solo, compartir un material o agradecer una acción recibida. Al finalizar la jornada, se conversa sobre lo ocurrido y sobre cómo se sintieron las personas involucradas. El reconocimiento debe centrarse en la intención de colaborar y no en recompensas materiales. De esta forma, la ayuda se comprende como una responsabilidad compartida.

Ejemplos de misiones

- Invitar a participar a alguien que está solo.

- Ayudar a recoger los materiales.
- Expresar agradecimiento de manera sincera.
- Ofrecer apoyo a quien tiene una dificultad.

Estrategia 3. Puentes para resolver conflictos



Objetivo: Fortalecer la comunicación respetuosa y la búsqueda de acuerdos ante desacuerdos cotidianos.

Edad recomendada: 6 a 12 años.

Duración: 10 a 15 minutos.

Materiales: Dos tarjetas con los símbolos “Yo siento” y “Necesitamos”, hoja para registrar acuerdos, objeto de turno para hablar.

Descripción de la actividad

Ante un conflicto, cada niño expresa qué ocurrió desde su propia perspectiva utilizando la fórmula: “Yo me sentí... cuando...”. Después escucha a

la otra persona sin interrumpir y ambos identifican qué necesitan para reparar la situación. Con el acompañamiento del adulto, proponen varias alternativas y seleccionan un acuerdo que resulte justo. Esta estrategia enseña que resolver un conflicto no significa imponer una opinión, sino comprender el problema y construir una solución compartida.

Ejemplo

Niña: “Me sentí molesta cuando tomaste mis colores sin preguntar.”

Niño: “Yo necesitaba uno porque no encontraba el mío.”

Adulto: “¿Qué acuerdo podría ayudarles?”

Ambos: “La próxima vez pediremos permiso y compartiremos los materiales.”

Estrategia 4. Proyecto “Todos aportamos”



Objetivo: Fortalecer la cooperación, el sentido de pertenencia y la valoración de las capacidades individuales.

Edad recomendada: 5 a 12 años.

Duración: 20 a 30 minutos.

Materiales: Cartulina o papel grande, materiales de dibujo o construcción, tarjetas para asignar responsabilidades.

Descripción de la actividad

El grupo realiza una tarea colectiva, como crear un mural, organizar una pequeña exposición o construir un objeto con materiales reutilizables. Cada participante asume una responsabilidad acorde con sus habilidades, de modo que el resultado dependa de la contribución de todos. Durante el proceso, el adulto observa y orienta la comunicación, la distribución de tareas y la toma de decisiones. Al finalizar, se reflexiona sobre qué aportó cada integrante y por qué la cooperación permitió alcanzar el objetivo.

Preguntas de cierre

1. ¿Qué aportó cada persona al trabajo?
2. ¿Cómo se resolvieron las diferencias?
3. ¿Qué habría ocurrido si alguien no hubiera participado?
4. ¿Qué aprendieron sobre trabajar con otros?

5.4. El juego, el arte y la literatura infantil como recursos para el bienestar

El juego, las expresiones artísticas y la literatura infantil representan escenarios privilegiados para favorecer el bienestar durante la infancia. A través de estas experiencias, niñas y niños exploran sus emociones, desarrollan la imaginación, fortalecen la creatividad y encuentran formas seguras de expresar aquello que sienten. Además de favorecer el aprendizaje, estos recursos promueven el disfrute, la curiosidad y la construcción de vínculos afectivos significativos. Incorporar dramatizaciones, música, pintura, modelado, narración de cuentos, creación colectiva de historias y juegos simbólicos permite abordar contenidos socioemocionales de manera natural y motivadora. Estas actividades

pueden adaptarse a diferentes edades y contextos, facilitando la participación activa tanto en la escuela como en el hogar. De este modo, el bienestar deja de entenderse como un contenido específico y se convierte en una experiencia cotidiana integrada al aprendizaje y a la convivencia.

Guía práctica de estrategias utilizando el juego, el arte y la literatura infantil para promover el bienestar

Estrategia 1. El mural de las emociones compartidas



Objetivo: Favorecer la expresión emocional y el sentido de pertenencia mediante la creación artística colectiva.

Edad recomendada: 4 a 12 años.

Duración: 30 a 40 minutos.

Materiales: Papelógrafo o cartulina grande, pinturas o témperas, revistas para recortar, pegamento, marcadores, material reciclado.

Descripción de la actividad

El grupo construye un mural colectivo que represente aquello que les hace sentir felices, seguros, agradecidos o tranquilos. Cada participante aporta un dibujo, una pintura, un recorte o una palabra relacionada con una experiencia positiva. Durante la elaboración, el adulto promueve el diálogo sobre las emociones representadas y destaca la importancia de valorar las diferentes formas de expresarlas. Al finalizar, el mural permanece visible como un recordatorio permanente de los recursos personales y colectivos que fortalecen el bienestar.

Ejemplo

Cada niño dibuja una situación que le produce alegría y luego explica al grupo por qué eligió esa experiencia.

Estrategia 2. Caja mágica de historias



Objetivo: Estimular la imaginación, la empatía y la expresión emocional mediante la creación colectiva de cuentos.

Edad recomendada: 5 a 12 años.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Caja decorada, objetos pequeños, tarjetas con personajes, tarjetas con lugares, tarjetas con emociones.

Descripción de la actividad

Cada participante extrae al azar un personaje, un objeto y una emoción para construir, junto con el grupo, una historia. El relato debe incluir una situación desafiante y una solución basada en el respeto, la cooperación o la regulación emocional. El adulto orienta la narración mediante preguntas que favorezcan la reflexión sobre las decisiones tomadas por los personajes y las consecuencias de sus acciones.

Ejemplo

Un niño extrae un dragón, una mochila y la emoción “miedo”. El grupo crea una historia donde el personaje aprende a pedir ayuda para superar sus temores.

Estrategia 3. Pintar con la música



Se escuchan diferentes fragmentos musicales con ritmos y estilos variados. Mientras escuchan cada pieza, niñas y niños expresan libremente mediante colores,

formas o trazos aquello que la música les hace sentir. Posteriormente comparten sus producciones y conversan sobre las emociones experimentadas, reconociendo que una misma obra puede despertar sensaciones distintas en cada persona.

Ejemplo

Después de escuchar una melodía tranquila, algunos niños pintan un paisaje; otros representan un abrazo o un cielo despejado, explicando por qué eligieron esos colores.

Estrategia 4. El baúl de los personajes inspiradores

Objetivo: Promover valores, resiliencia y resolución positiva de dificultades mediante personajes de la literatura infantil.

Edad recomendada: 5 a 12 años.

Duración: 20 minutos.

Materiales: Libros infantiles, tarjetas con personajes, cofre o caja decorativa, disfraces sencillos (opcional).

Descripción de la actividad



Las necesidades socioemocionales evolucionan a medida que niñas y niños crecen, por lo que las estrategias educativas deben responder a las características propias de cada etapa del desarrollo. Adaptar las propuestas favorece experiencias más significativas y permite acompañar el desarrollo emocional respetando los ritmos, intereses y capacidades de cada grupo etario. En educación inicial predominan las actividades basadas en el juego, la exploración sensorial, las rutinas afectivas y los cuentos ilustrados. Durante la preparatoria adquieren mayor importancia las dinámicas cooperativas, la identificación de emociones y la resolución guiada de pequeños conflictos cotidianos. En educación básica resulta pertinente incorporar proyectos colaborativos, debates, aprendizaje basado en problemas, actividades de servicio a la comunidad y ejercicios de reflexión personal que fortalezcan la autonomía, la responsabilidad y la convivencia democrática. Esta diferenciación facilita que el bienestar sea promovido de manera progresiva y acorde con el desarrollo infantil.

Guía práctica de estrategias diferenciadas para Educación Inicial, Preparatoria y Educación General Básica

Estrategia 1. El árbol de las emociones



(Educación Inicial)

Objetivo: Favorecer el reconocimiento y la expresión de las emociones mediante una actividad visual y manipulativa.

Edad recomendada: 3 a 5 años.

Duración: 15 a 20 minutos.

Materiales: Árbol elaborado en cartulina, hojas de colores con velcro, emoticones, pegamento.

Descripción de la actividad

El adulto presenta un árbol con ramas vacías y entrega a cada niño una hoja de color donde dibuja o selecciona la emoción que experimenta en ese momento. Después, cada participante coloca su hoja en el árbol y comparte, con ayuda del docente o de la familia, la razón por la que eligió esa emoción. La actividad favorece el desarrollo del lenguaje emocional y permite identificar cómo se siente el grupo de forma sencilla y visual.

Ejemplo

Cada mañana, antes de iniciar las actividades, los niños colocan una hoja en el árbol según la emoción predominante del día. Posteriormente, la docente conversa brevemente con quienes manifiestan emociones que requieren mayor acompañamiento.

Estrategia 2. El desafío cooperativo

(Educación Preparatoria)

Objetivo: Fortalecer la cooperación, la planificación y la resolución conjunta de problemas.

Edad recomendada: 5 a 7 años.



Duración: 20 a 30 minutos.

Materiales: Bloques de construcción, vasos plásticos, palitos de madera, cinta adhesiva, tarjetas con retos.

Descripción de la actividad

Los estudiantes trabajan en pequeños equipos para resolver un reto planteado por el docente, como construir la torre más estable o diseñar un puente utilizando materiales sencillos. Cada integrante asume una responsabilidad específica y participa en la toma de decisiones durante el proceso. Al finalizar, el grupo reflexiona sobre la comunicación, el respeto por las ideas de los demás y las estrategias que facilitaron el trabajo colaborativo.

Ejemplo

El reto consiste en construir una torre que permanezca en pie durante un minuto utilizando únicamente veinte bloques. Después de la actividad, los niños comentan qué hicieron para ponerse de acuerdo y cómo resolvieron las diferencias que surgieron.

Estrategia 3. Laboratorio de soluciones



(Educación General Básica)

Objetivo: *Desarrollar el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos.*

Edad recomendada: *8 a 12 años.*

Duración: *30 minutos.*

Materiales: *Tarjetas con situaciones cotidianas, papelógrafo, marcadores, fichas de trabajo.*

Descripción de la actividad

El docente presenta situaciones relacionadas con la convivencia escolar, el uso responsable de la tecnología, la presión de grupo o la resolución de desacuerdos. En pequeños equipos, los estudiantes analizan el problema,

identifican las emociones involucradas, proponen diferentes alternativas de solución y argumentan cuál consideran la más adecuada. Posteriormente, cada grupo comparte sus conclusiones y reflexiona sobre las consecuencias de las decisiones tomadas.

Ejemplo

Situación: Un compañero es excluido de un trabajo grupal porque consideran que trabaja más lento.

Los estudiantes analizan:

- a) ¿Cómo puede sentirse ese compañero?*
- b) ¿Qué opciones tiene el grupo para resolver la situación?*
- c) ¿Cuál sería la decisión más justa y respetuosa?*
- d) ¿Qué consecuencias tendría cada alternativa?*

Finalmente, elaboran un acuerdo grupal que promueva la inclusión y el respeto.

Estas estrategias permiten apreciar cómo las propuestas evolucionan según el desarrollo infantil: en Educación Inicial predominan los recursos visuales y simbólicos; en Preparatoria se fortalece el aprendizaje mediante el juego cooperativo y en Educación General Básica se incorporan el análisis, la argumentación y la toma de decisiones. Esta progresión ofrece a docentes y familias orientaciones acordes con las capacidades y necesidades propias de cada etapa educativa.

5.6. Construyendo comunidades educativas que promuevan el bienestar

El bienestar infantil alcanza mayor impacto cuando toda la comunidad educativa comparte el compromiso de promover relaciones respetuosas, ambientes seguros y oportunidades permanentes para el desarrollo socioemocional. La construcción de una cultura del bienestar requiere que

docentes, directivos, familias, estudiantes y personal de apoyo trabajan de manera coordinada, reconociendo que cada interacción constituye una oportunidad para educar en valores, fortalecer vínculos y favorecer la convivencia. Además, resulta fundamental consolidar prácticas institucionales que promuevan la participación, el diálogo y la corresponsabilidad como principios orientadores de la vida escolar. Desde esta perspectiva, una comunidad educativa comprometida con el bienestar no solo favorece el desarrollo integral de niñas y niños, sino que también contribuye a formar personas capaces de convivir de manera empática, resiliente y responsable dentro y fuera del entorno educativo.

Consolidar comunidades educativas orientadas al bienestar implica desarrollar proyectos institucionales, espacios de participación, programas de formación para familias, actividades colaborativas y acciones que fortalezcan el sentido de pertenencia. Asimismo, resulta fundamental evaluar periódicamente el clima escolar y familiar para identificar fortalezas y oportunidades de mejora. Por tal razón, el bienestar deja de depender exclusivamente de iniciativas individuales y se convierte en un propósito compartido que orienta las decisiones pedagógicas y las relaciones cotidianas. Este enfoque permite que la educación trascienda la transmisión de conocimientos y contribuya a formar personas capaces de construir sociedades más empáticas, inclusivas y emocionalmente saludables.



Referencias Bibliográficas

- Aguilar Zúñiga, H. P., Ortiz Torres, A. M., Ramírez Gallardo, E. D., Herrera Procel, M. N., & Robalino Ordoñez, M. L. (2026). La gestión de competencias socioemocionales para una educación inclusiva en niños de educación inicial y preparatoria: estudio de caso en Piñas, El Oro, Ecuador. *Horizonte Académico*, 6(1), 1776–1793. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v6.n1.429>
- Aguirre Riera, N. A., Acosta Moreira, M. B., Mena Guerra, K. S., & Ramos Pizarro, K. de los A. (2025). Estilos de crianza y su relación con el desarrollo cognitivo y social en la primera infancia. *Revista Académica EPMHNEIA - Interdisciplinar*, 2(1), 177–184. <https://revistaepmhneia.com/index.php/revistacienciasjuridicas/article/view/36>
- Aguirre Vega, R. A. (2026). Recreational activities for socio-emotional development in children. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 5(13), 334–350. <https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/10933>
- Aguirre Vega, RA (2026). Actividades recreativas para el desarrollo socioemocional en los niños. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva*, 5 (13), 334–350. <https://doi.org/10.56200/mentor.v5i13.10933>
- Arcentales Olivo, Milka Rusela; Pérez Chilán, Nallely Jamilet (2026). Disciplina positiva como garantía de la inclusión social de adolescentes en el cantón Santa Elena. *La Libertad. UPSE, Matriz. Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud*. 73p. URI <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/16105>
- Barrera Rojas, M. Á., Poot Silban, C. M., Cruz Orozco, A., & Roblero Herrera, P. D. (2025). La evolución del bienestar: una revisión de enfoques y metodologías de medición. *Equilibrio Económico*, 21(59), 102-136. <https://revistas.uadec.mx/equilibrioeconomico/article/view/75>
- Bazalar-Gordillo, L. P., Arce-Gutiérrez, K. M., Polonio-Ramos, S. S., & Quenaya-

Rodríguez, Y. C. (2026). Efectividad del taller “Me muevo con libertad” para el desarrollo autónomo en niños de nivel inicial. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, 8(15), 306–323. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-03652026000100306&script=sci_arttext

Bellido González, M. M., & Hervás Torres, M. (Eds.). (2025). *Atención temprana en la infancia basada en la evidencia*. Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=pMpUEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT49&dq=Las+condiciones+ambientales++neuroevolutiva+EN+LA+INFANCIA+&ots=L5srkfC7oG&sig=m-lbnsDFuN6ATeTy-NpIks8vCUaY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Bienestar psicológico y digitalización: el gran reto de la Psicología hoy / José Carlos Núñez Pérez, Celestino Rodríguez Pérez (coords.), p. 851-858

Cano Acosta, J. C. (2026). Efectividad de los programas de prevención de violencia escolar infantil. *Revista InveCom*, 6(4), 1–20. <https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/4341>

Cárdenas Tambo, T. A. (2025). Relación entre déficits en funciones ejecutivas y autoestima, regulación emocional y adaptación social durante la etapa escolar: Una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 43(1), 115–130. <https://www.redalyc.org/journal/7584/758481817007/>

Castillo Arizaga, W. R. . (2026). Influencia del neurodesarrollo en la expresión y gestión de las emociones durante la primera infancia. *Revista Social Fronteriza*, 6(1), e–1003. [https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6\(1\)1003](https://doi.org/10.59814/resofro.2026.6(1)1003)

Cayambe Gordillo, J. M., Sánchez Herrera , M. L. ., Núñez Núñez , I. M. ., Silva Veloz , I. M. ., & Sánchez Herrera , E. F. . (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42234. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)234](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234)

Cayambe-Gordillo, J.Sánchez-Herrera, M.Núñez-Núñez, I. Silva-Veloz, I. y Sánchez-Herrera, E.El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza*2024; 4(2): e234. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)234](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234)

- Cedeño Solórzano , E. S. , Muñoz Jara , M. M., Clavijo Robinzón , I. V., & Tomalá Andrade, A. I. (2026). Estrategias neuroeducativas para estimular el neurodesarrollo infantil y promover la inclusión educativa . Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON", 6(1), 341-359. <https://doi.org/10.62305/alcon.v6i1.1018>
- Cid de León Bujanos, B. G. , Pérez Tovar, F. E., & Camarena Ruiz, M. E. (2026). PRÁCTICAS DE AUTOCUIDADO EN LA INFANCIA: UNA ESTRATEGIA PARA EL BIENESTAR PERSONAL. Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora. ISSN: 2697-3626, 9(21), 131-157. <https://doi.org/10.56124/tj.v9i21.008>
- Cid de León Bujanos, B. G., Pérez Tovar, F. E., & Camarena Ruiz, M. E. (2026). PRÁCTICAS DE AUTOCUIDADO EN LA INFANCIA: UNA ESTRATEGIA PARA EL BIENESTAR PERSONAL. Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora. ISSN: 2697-3626, 9(21), 131-157. <https://doi.org/10.56124/tj.v9i21.008>
- Columbié-Pileta, M., Lazo-Pérez, M. A., Chávez Meza, G. A., Nájera Romero, K. M., Loranca-Melgar, A. M., & Castillo-Placencia, L. J. (2025). Definición de neuroterapia sensorial integrativa como innovación terapéutica para el bienestar integral. Revista de Ciencias Médicas y de la Vida, 3(1-3), e051. <https://editorial.udv.edu.gt/index.php/RCMV/article/view/590/629>
- Competencias parentales y acompañamiento familiar: su relación con el desarrollo socioemocional y comunicativo en la primera infancia. (2026). Neosapiencia. Revista Especializada En Ciencias De La Educación, 4(1), 195-212. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v4i1.99>
- Conforme Puente, F. K., Jaya Conforme, D. E., Guevara Berrones, M. R., & Cagua Ortiz, M. A. (2026). Fortalecimiento de la educación socioemocional y bienestar estudiantil: impacto en el aprendizaje. Boletín Científico Ideas Y Voces, 6(1), Pág. 59-70. <https://doi.org/10.60100/bciv.v6i1.285>
- Cordero Ávila, S. E., & Isaza Vargas, E. J. (2025). Análisis sistemático de la

dimensión estética en la educación. GADE: Revista Científica, 5(3), 518-536. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.725>

Corona Polanco, M. (2026). El aula al aire libre como recurso pedagógico: Impacto en el rendimiento académico y desarrollo socioemocional. Revista Científica CIENCIAEDUC, 9(1).<https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/article/view/613/1617>

Derechos de autor 2026 Edison Xavier Vera Juca, Pablo Marcelo Vera Sarmiento, José Vicente Guzmán Guaylacela, Galo Andrés Estrada Calderón, Yesenia Michell Verduga Moreno, María Cristina Vera Sarmiento (Autor/a)

Efectividad de los programas de prevención de violencia escolar infantil. (2026). Revista InveCom ISSN En línea: 2739-0063, 6(4), 1-20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19864318>

Esparza Paredes, E. A., Suárez Haro, S. A., Páez Cacuango, V. A., & Suárez Jácome, R. E. (2025). El juego como herramienta pedagógica para el desarrollo social de los infantes. Arandu UTIC, 12(3), 3633-3651. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1584>

Espinoza-Guamán, E. E. (2026). Derechos del niño en el siglo XXI: Un análisis jurídico de los avances y desafíos. Sophia Research Review, 3(1), 42-49. <https://doi.org/10.64092/5tfe2h93>

Esteves Villanueva, A. R., Paredes Mamani, R. P., Calcina Condori, C. R., & Yapuchura Saico, C. R. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo, 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

Estrategia gamificada para desarrollar la inteligencia emocional en niñas y niños de 5 y 6 años. (2026). MLS Educational Research, 10(1). <https://doi.org/10.29314/mlser.v10i1.4363>

Farfán Pimentel, J. F., Godoy Cedeño, C. E., Abad Escalante, K. M., Chumbirayco Pizarro, M., Manchego Villarreal, J. L., & Janampa Acuña, N. (2025). Bienestar psicológico y convivencia escolar en estudiantes de secundaria.

Vive Revista de Investigación en Salud, 8(22), 357-368.<https://www.scielo.org/bo/pdf/vrs/v8n22/2664-3243-vrs-8-22-357.pdf>

Ferrara, J., y Arana Medina, C. M. (2025). Tipos de apego y su relación con la regulación emocional en jóvenes de Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia en Panamá. *Revista Semilla Científica*, 1(8), 49-58. <https://doi.org/10.37594/sc.v1i8.1934>

Flores Díaz, J. O., Peñafiel Vintimilla, T. E., Bonilla Hernández, P. L., Jaramillo Sarango, M. F., Peña Ramírez, L. G., & Yanzapanta Sisalema, M. C. (2025). Neurociencia educativa como fundamento para optimizar los procesos cognitivos y emocionales en el aula. *Revista Científica Multidisciplinaria Tsafiki*, 2(2), 39-54. <https://doi.org/10.70577/b0zcdv20>

Franco Naranjo, A. E., Ronquillo Dume, K. M., & Zambrano Zambrano, V. I. (2025). La relación entre la salud alimentaria y el desarrollo integral en niños de 3 a 5 años del nivel inicial en la urbanización Brisas, y su impacto en el aprendizaje y bienestar infantil. *Revista Académica YACHAKUNA*, 2(2), 121-133. <https://www.revistayachakuna.com/index.php/revista-academica/article/view/67>

Galarcio Romero, M. M. (2026). Educación emocional y funciones ejecutivas en formación inicial: una revisión sistemática para comprender el desarrollo integral del infante. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 3(1), 225-235. <https://doi.org/10.70625/rlice/567>

García-Basurto, G. J., Paz-Rivera, A. M., Baque-Yoza, M. K., Quezada-Pineda, A. M., & Yáñez-Rueda, H. (2025). La relación entre el juego simbólico y el desarrollo cognitivo. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 9(19), 32-45. <https://doi.org/10.53877/rc9.19-550>

Giani, C., & García Gómez, T. (2026). La inclusión educativa: una aproximación a las prácticas en España y Portugal. *Revista Lusófona De Educação*, 69(69). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rleOF.07>

Gil García, E. de los D., Martín Quintana, J. C., Castellano Díaz, R. de F., & Cruz Sosa, M. del M. (2026). El impacto de la búsqueda de apoyo en

el comportamiento digital de las familias. En J. C. Núñez Pérez & C. Rodríguez Pérez (Coords.), Bienestar psicológico y digitalización: El gran reto de la Psicología hoy (pp. 851–858). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).<https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/163819>

Hernández Sandoval, F. (2026). Estrategias de enseñanza en educación socioemocional: una revisión sistemática de estudios. *Sabre Ser: Revista De Estudios Cualitativos En Educación*, 3 (2), 25–46. <https://doi.org/10.35997/saberser.v3i2.93>

Huamanquispe Huayhua, R., Narvais Sanchez, J. E., & Rojas Del Castillo, A. (2026). El clima del aula positivo y su relación con el aprendizaje significativo en la educación primaria [Trabajo de investigación de bachiller, Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada Innova Teaching School “ITS”]. Repositorio Institucional ITS.<https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/395>

Ibáñez Macías, A. (2026). Ciudadanía digital en la infancia a través de la Educomunicación para una Escuela que Acompaña y Protege. (2026). *Revista Electrónica TicALS*, 1(12), 75–85.<https://revistas.als.edu.co/index.php/ticals/article/view/263>

Ibarra Salcedo, F., Portilla Cantos, M. L., & Zuñiga Muñoz, M. C. (2026). El juego de simulación para el desarrollo de la zona próximo según vygotsky para niños de 4 a 5 años. *Código Científico Revista De Investigación*, 7(E1), 1116–1133. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE1/1335>

Iñiguez Apolo, L. M., Alvarado Criollo, A. V., Gutiérrez Cordero, J. A., Pereira Viveros, A. L., & Toro Loayza, L. M. (2025). Impacto de la inclusión educativa en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Ciencia Y Educación*, 80 - 93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14708871>

La influencia de la Inteligencia Emocional en la Autonomía y Adaptación durante la infancia. (2025). *Revista Académica YACHAKUNA*, 3(1), 157-168. <https://doi.org/10.70557/2026.ychkn.3.1.p157-168>

La triple conexión: Hacia un modelo operativo de educación para el florecimiento. (2026). Escuela Abierta, 29, 21-38. <https://doi.org/10.29257/ea.3474>

Macías-Acosta, R. E., Alarcón-Hernández, B. R., Romero-Alarcón, V. A., & Romero-Alarcón, J. C. (2026). Emoción y motivación en el aprendizaje lúdico: una revisión sistemática desde la neuroeducación. RICEAFS. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, Actividad Física Y Salud, 4(1), e59. <https://doi.org/10.64905/riceafs.v4n1.e59>

Milozzi, S. (2026). Aportes de las evaluaciones de apego a la formulación de caso infantil una revisión sistemática. Apego en niños y formulación de caso. Revista de Psicoterapia, 37(134), 27-45. <https://doi.org/10.5944/rdp.v37i134.48575>

Mongeotti Ramírez, P., & Contreras Landgrave, G. (2025). La alimentación intuitiva como indicador de salud mental positiva y bienestar infantil: mirada desde la psicología y el modelo salutogénico. Revista Pensamiento Científico Latinoamericano, 4(7), 144-156. Recuperado a partir de <https://rpensamientocl.com/index.php/rpcl/article/view/27>

Mora-Rosales, J. C., Toapanta-Toaquiza, J. A., Pazmiño-Auquilla, J. J., & Vega-Ramos, M. M. (2025). Pedagogía de la ternura y desarrollo integral en educación básica: Una revisión sistemática. KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria, 1(1), 209-225 <https://doi.org/10.53877/dwm2a535>

Moreno Olejua, G. E. (2026). Inteligencia emocional en el currículo escolar y su incidencia en la lectoescritura: una revisión narrativa. Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe, 3(1), 787-802. <https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v3i1.203>

Morris, E. M., Gómez, A., & Fandiño, G. (2025). Alianza Familia-Escuela: Cómo transformar las políticas de participación familiar en alianzas educativas de alto impacto en Colombia. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2025/11/ESPANOL-Alianza-Familia-Escuela-Como-transformar-las-politicas-de-participacion-familiar-en-alianzas-educativas-de-alto-impacto-en-Colombia-1.pdf>

- Olarte Olarte, M. E., & García Naranjo, M. L. (2026). Ecosistema transformador como respuesta crítica a la instrumentalización de la educación virtual: Una re-configuración pedagógica universitaria. *Digital Education Review*, (49), 233–246. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/53268/47483>
- Oña Rivera, C. S., Alajo Tumbaco, G. D. P., Yanqui Guasti, N. M., Villa Morales, M. J., & Ayala Escudero, F. I. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5110-5135. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18143
- Ordoñez Reino, B. K., Fernández Sánchez, L., & Sancho Aguilera, D. (2026). Efectividad del aprendizaje basado en proyectos para la adquisición de habilidades sociales en los niños: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), 1–12 <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n1/2739-0063-ric-6-01-e601079.pdf>
- Palacios Ibarra, Y. S., Morán Burgos, L. J., Ferrin Ferrin, Y. Y., Villarreal Vargas, L. A., & Zambrano Cedeño, J. E. (2026). Competencias parentales y acompañamiento familiar: Su relación con el desarrollo socioemocional y comunicativo en la primera infancia. *Revista Neosapiencia*, 4(1), 195–212. <https://neosapiencia.com/index.php/neosapiencia/article/view/99>
- Picón, G. A., & Viveros, R. M. (2026). Factores disruptivos y estrategias de intervención en la convivencia escolar: un estudio mixto en la educación básica en Paraguay. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1–23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2719>
- Quezada Montoya, M. del C. ., Espinoza Acero, C. O. ., Ordóñez Jaramillo, M. S. ., & Pinza Vivanco, H. L. . (2026). Estimulación sensorial: impacto de los entornos de aprendizaje multisensorial en el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños de 3 a 5 años. *Prosperus*, 3(2), 636-660. <https://doi.org/10.63535/d165gh25>
- Rodríguez Ramos , N. M. ., & Estrella Acencio, L. P. . (2025). Vínculo afectivo y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños de 2 a

3 años. Revista Social Fronteriza, 5(6), e-939. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(6\)939](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)939)

Rodríguez-Caicedo, V. M., & Guancha-Tapia, M. A. (2025). El desarrollo socioemocional de los niños en época de confinamiento: una historia que debe contarse. Revista Politécnica, 21(41), 115–127. <https://doi.org/10.33571/rpolitec.v21n41a7>

Romero Morocho, M. A., Valarezo Alonzo, D. E., Uzho Pacheco, A. A., & Luzuriaga Caamaño, T. J. (2025). Plasticidade Cerebral e Aprendizagem Significativa: Implicações Psicopedagógicas no Ensino Superior. Revista Veritas De Difusão Científica, 6(1), 212–225. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.405>

Sacanambuy, A., Gómez-Delgado, Y. A., Zambrano, C., Hidalgo, J., López, C., & Achicanoy, W. (2025). Avances tecnológicos para el manejo del comportamiento en el entorno escolar: Una revisión sistemática. bol. redipe [Internet]. 2025 Apr. 1 [cited 2026 Jul. 19];14(4):126-45. Available from: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2239>

Sarppa Raju, M., & Arjunan, M. (2026). Mejora de las competencias sociales y emocionales de CASEL 5 en estudiantes de ingeniería mediante el aprendizaje combinado invertido y gamificado: un estudio longitudinal. Journal of Engineering Education Transformations, 39 (Número especial 2), 500–509. <https://doi.org/10.16920/jeet/2026/v39is2/26059>

Toro Osorio, L y Osorio Morales, M. (2025). Perspectivas teóricas sobre el Bienestar Subjetivo: Revisión de tema. Universidad Católica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10785/16771>

Vera Juca, E. X., Vera Sarmiento, P. M., Guzmán Guaylacela, J. V., Estrada Calderón, G. A., Verduga Moreno, Y. M., & Vera Sarmiento, M. C. (2026). Influencia del acompañamiento familiar en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 3(1), 304–311. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/es/article/view/435>

- Vera Serrano, Z. M., Ovalles Riveros, S. I., Max Meneses, D. M., Yanes Cotamo, M. C., Maldonado Valencia, V. A., & Monsalve Sánchez, K. A. (2026). Autorregulación y funciones ejecutivas en el aula: Estrategias basadas en evidencia para prevenir dificultades de aprendizaje y conducta. *Cuidado y Ocupación Humana*, 15(1), 1-17. <https://ojs.unipamplona.edu.co/coh/article/view/4475>
- Veraksa, N., & Sheridan, S. (Eds.). (2021). Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en educación infantil: Los enfoques ruso y occidental. Ediciones Morata. https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=V6M3EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1953&dq=Vygotsky+explic%C3%B3+el+desarrollo+infantil+&ots=15aghNnzVa&sig=q6yh9k_IU4WJa3mmUwN-gGCT3FA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Villacís Gamboa, M. (2026). Mi mayor desafío: Educando hijos en la era digital (1.ª ed., p. 182). Casa Editorial Sin Fronteras. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18371987>
- Villalobos Egaña, L. R., Vergara Kessra, A. P., & Godoy Barrera, J. E. (2026). Competencias pedagógicas para incidir favorablemente en el desarrollo emocional de infantes de transición mayor. *Maestro Y Sociedad*, 23(1), 418-428. Recuperado a partir de <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/7428>



Educar para el Bienestar:

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA DESDE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

Este libro propone una mirada integradora sobre el bienestar infantil, articulando los aportes de la psicología, la pedagogía, la neurociencia y el aprendizaje socioemocional con orientaciones prácticas dirigidas a docentes y familias. A lo largo de sus capítulos se analizan los fundamentos conceptuales del bienestar y del desarrollo socioemocional, las bases neuroevolutivas del aprendizaje, el papel de la escuela y de la familia como contextos educativos esenciales, y un conjunto de estrategias que permiten trasladar estos principios a la práctica cotidiana. Esta organización responde a la necesidad de ofrecer un recorrido progresivo que conduzca desde la comprensión teórica hasta la intervención educativa, favoreciendo la reflexión y la aplicación en diferentes contextos.

CONTÁCTANOS

+593 958856094 ediciones@gesicap.com

<https://edicionesgesicap.com>

ISBN: 978-9942-626-55-4



9 789942 626554