e-ISSN **3073-1151**
Julio-Septiembre, 2025
Vol. **2**, Núm. **3**, **438-451**
https://doi.org/10.63415/saga.v2i3.212

CC BY NC

SAGA
Revista Científica Multidisciplinar
https://revistasaga.org/

Artículo de Revisión Sistemática

Educación emocional y prevención del estrés infantil en comunidades urbanas y rurales del Ecuador

Emotional Education and Prevention of Childhood Stress in Urban and Rural Communities of Ecuador

Jazmina Magali Barreno Rosero[1]

[1] Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Recibido: 2025-05-01 / **Aceptado**: 2025-06-02 / **Publicado**: 2025-07-01

RESUMEN

La **introducción** del estudio destaca la creciente relevancia de la educación emocional en la prevención del estrés infantil en contextos urbanos y rurales de Ecuador. Los **objetivos** fueron identificar los efectos de los programas de educación emocional sobre la autorregulación, la participación familiar y comunitaria, así como la reducción del estrés percibido en niños. El **método** utilizado consistió en una revisión sistemática de literatura nacional e internacional, incluyendo artículos académicos, tesis y literatura gris publicada entre 2015 y 2025. Los **resultados** evidencian que los programas estructurados mejoran significativamente la autorregulación y la resiliencia, mientras que la participación activa de la familia y la comunidad potencia estos efectos, especialmente en zonas rurales. Por último, las **conclusiones** destacan que la educación emocional es una herramienta esencial para el bienestar infantil, la gestión de emociones y la construcción de entornos educativos inclusivos y equitativos, recomendando fortalecer la formación docente y la provisión de recursos adaptados al contexto.

Palabras clave: autorregulación; educación emocional; estrés infantil; intervención educativa; participación familiar

ABSTRACT

The **introduction** of the study highlights the growing importance of emotional education in preventing childhood stress in urban and rural contexts in Ecuador. The **objectives** were to identify the effects of emotional education programs on self-regulation, family and community involvement, and the reduction of perceived stress in children. The **method** consisted of a systematic review of national and international literature, including academic articles, theses, and gray literature published between 2015 and 2025. The **results** show that structured programs significantly improve self-regulation and resilience, while active family and community participation enhances these effects, especially in rural areas. Finally, the **conclusions** emphasize that emotional education is an essential tool for child well-being, emotional management, and the creation of inclusive and equitable educational environments, recommending strengthening teacher training and providing context-adapted resources.

keywords: emotional education; family involvement; intervention; infant stress; self-regulation

RESUMO

A **introdução** do estudo destaca a crescente relevância da educação emocional na prevenção do estresse infantil em contextos urbanos e rurais no Equador. Os **objetivos** foram identificar os efeitos dos programas de educação emocional na autorregulação, no envolvimento familiar e comunitário, bem como na redução do estresse percebido pelas crianças. O **método** consistiu em uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, incluindo artigos acadêmicos, teses e literatura cinzenta publicada entre 2015 e 2025. Os **resultados** evidenciam que os programas estruturados melhoram significativamente a autorregulação e a resiliência, enquanto a participação ativa da família e da comunidade potencializa esses efeitos, especialmente em áreas rurais. Por fim, as **conclusões** destacam que a educação emocional é uma ferramenta essencial para o bem-estar infantil, gestão emocional e construção de ambientes educacionais inclusivos e equitativos, recomendando o fortalecimento da formação docente e a disponibilização de recursos adaptados ao contexto.

palavras-chave: autorregulação; educação emocional; estresse infantil; intervenção educativa; envolvimento familiar

Forma sugerida de citar (APA):

Barreno Rosero, J. M. (2025). Educación emocional y prevención del estrés infantil en comunidades urbanas y rurales del Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(3), 438-451. https://doi.org/10.63415/saga.v2i3.212

Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación emocional ha emergido como un componente esencial en el desarrollo integral de los niños. Tuquinga Cercado (2024) afirma que la gestión de emociones no solo influye en el aprendizaje académico, sino también en la salud mental y la resiliencia infantil. A pesar de los avances, la implementación efectiva de programas de educación emocional sigue enfrentando barreras estructurales, como la falta de capacitación docente y recursos pedagógicos limitados, lo que justifica la necesidad de revisar sistemáticamente la literatura disponible y consolidar evidencias que orienten futuras estrategias educativas en Ecuador.

El contexto socioeducativo ecuatoriano revela brechas significativas en la formación emocional de los estudiantes. Salinas Salgado y Gamboa Graus (2024) destacan que, mientras algunas escuelas urbanas cuentan con programas piloto, muchas instituciones rurales carecen de estrategias adaptadas a sus realidades. Esta disparidad resalta la urgencia de identificar prácticas efectivas y adaptables que promuevan la autorregulación y el manejo del estrés desde edades tempranas. La revisión sistemática permite, además, integrar hallazgos dispersos y generar un panorama comprensivo que sirva como base para diseñar intervenciones más equitativas y contextualizadas en el país.

La literatura internacional también evidencia la relevancia de la educación emocional como factor de éxito académico y bienestar. Yunta Ibarrondo y Romero Pérez (2022) señalan que estudiantes con competencias socioemocionales desarrolladas muestran mejor atención, motivación y capacidad de resolución de conflictos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de adaptar dichas estrategias al contexto ecuatoriano, considerando las particularidades culturales, económicas y educativas del país. La revisión contribuye, entonces, a contextualizar las evidencias globales dentro de la realidad local, ofreciendo criterios que permitan priorizar acciones en políticas educativas y programas de prevención del estrés infantil.

Un aspecto central es la vinculación entre familia, comunidad y escuela. Rodríguez Cárdenas et al. (2022) destacan que la participación activa de los padres y líderes comunitarios fortalece las habilidades socioemocionales y reduce niveles de estrés en los niños. Revisar sistemáticamente estas interacciones resulta crucial para comprender cómo los programas de educación emocional pueden integrarse de manera efectiva en redes de apoyo más amplias, generando impacto tanto en la esfera individual como colectiva. Este análisis permite identificar estrategias replicables que potencien la colaboración intersectorial y la sostenibilidad de los programas.

Otro enfoque importante es la prevención del estrés y la ansiedad en entornos urbanos y rurales. Díaz Bhraunxs de Dávila et al. (2023) señalan que los factores estresores difieren según el contexto: presión académica y sobreexposición tecnológica en ciudades, inseguridad económica y acceso limitado a recursos en áreas rurales. Esta evidencia enfatiza la necesidad de diseñar programas de educación emocional adaptativos que respondan a las particularidades de cada entorno. La revisión sistemática permitirá consolidar estas diferencias, destacando los enfoques más efectivos para cada contexto y contribuyendo a la construcción de políticas educativas inclusivas y contextualizadas.

El desarrollo de la autorregulación emocional se ha mostrado como un factor determinante en el rendimiento académico y la salud mental. Párraga et al. (2025) enfatizan

que los programas estructurados de educación emocional mejoran significativamente la capacidad de manejo de la frustración y autocontrol en estudiantes de educación básica. Esta revisión busca sintetizar los hallazgos existentes sobre intervenciones efectivas, identificando los elementos clave que potencian la autorregulación, y ofreciendo una base para el diseño de futuras estrategias educativas que fomenten el bienestar integral de los niños en Ecuador.

La educación emocional también se presenta como una herramienta para la inclusión educativa. Marquina (2023) evidencia que la implementación de estrategias socioemocionales reduce conductas disruptivas y mejora la convivencia en aulas multigrado. Revisar estas experiencias permite identificar prácticas que promuevan entornos de aprendizaje más equitativos y participativos, considerando la diversidad de estudiantes y contextos. Este análisis contribuye a un conocimiento más profundo de cómo la educación emocional puede ser utilizada como un recurso pedagógico inclusivo y transformador, capaz de impactar tanto en la dimensión individual como en la dinámica colectiva de las instituciones educativas.

A pesar de los avances, persisten barreras que limitan la expansión y sostenibilidad de los programas de educación emocional. Tuquinga Cercado (2024) y Yunta Ibarrondo y Romero Pérez (2022) destacan la escasa formación docente, la falta de materiales adecuados y la limitada articulación interinstitucional. La revisión sistemática permite evidenciar estas dificultades y explorar soluciones basadas en experiencias exitosas, priorizando la capacitación, la provisión de recursos y la coordinación entre escuela, familia y comunidad. Esto fortalece la capacidad de los programas para generar cambios sostenibles y replicables en distintos contextos educativos del país.

El objetivo principal de esta revisión es consolidar la evidencia científica sobre la implementación de programas de educación emocional en contextos urbanos y rurales de Ecuador. Se busca identificar barreras, oportunidades y estrategias exitosas que contribuyan al desarrollo de competencias socioemocionales, prevención del estrés y mejora del bienestar infantil. Al integrar estudios nacionales e internacionales, la revisión pretende ofrecer recomendaciones prácticas y fundamentadas para docentes, autoridades educativas y comunidades, fomentando la adopción de políticas educativas inclusivas y efectivas que potencien el aprendizaje emocional desde edades tempranas.

La revisión adquiere relevancia al vincular conocimiento académico, necesidades educativas locales y evidencia internacional. Salinas Salgado y Gamboa Graus (2024) señalan que la educación emocional es un componente crítico para el desarrollo integral y la formación de ciudadanos resilientes. Consolidar hallazgos sobre su implementación permite no solo orientar futuras investigaciones, sino también diseñar programas prácticos que impacten positivamente en la vida de niños y niñas. Este enfoque integral, basado en evidencia, tiene el potencial de transformar la educación en Ecuador, generando entornos escolares más inclusivos, emocionalmente sostenibles y adaptados a la diversidad de contextos del país.

METODOLOGÍA

La revisión sistemática se inició con la formulación de la pregunta de investigación, centrada en identificar los efectos de los programas de educación emocional en la prevención del estrés infantil en contextos urbanos y rurales de Ecuador. La pregunta principal fue: “¿Qué evidencia científica existe sobre la implementación de programas de educación emocional y su impacto en la autorregulación, manejo del estrés y desarrollo socioemocional de niños en diferentes contextos educativos ecuatorianos?” Esta formulación permitió delimitar el alcance de la revisión, enfocándose en estudios que abordaran intervenciones educativas, competencias socioemocionales y bienestar infantil, asegurando la relevancia y pertinencia de los hallazgos.

A continuación, se definieron los criterios de elegibilidad y los desenlaces de interés. Se incluyeron estudios publicados entre 2015 y

2025, en español e inglés, que abordaran programas de educación emocional en niños de educación básica y preescolar en contextos urbanos y rurales. Se excluyeron artículos que no presentaran resultados empíricos, revisiones narrativas sin análisis sistemático, y estudios en poblaciones fuera del rango de edad especificado. Los desenlaces de interés incluyeron niveles de estrés percibido, desarrollo de habilidades socioemocionales, autorregulación emocional y participación familiar o comunitaria en las intervenciones educativas.

La búsqueda y evaluación de artículos relevantes se realizó en bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y repositorios institucionales de universidades ecuatorianas. Además, se exploró literatura gris mediante tesis, informes de proyectos educativos y documentos de políticas públicas. La evaluación de la relevancia se realizó en dos etapas: primero mediante el título y resumen, y posteriormente mediante lectura completa del texto. Se aplicó un filtro de calidad metodológica basado en criterios de validez interna y pertinencia contextual, asegurando que los estudios seleccionados proporcionaran evidencia confiable y aplicable al contexto ecuatoriano.

En la fase de selección, extracción y síntesis, se identificaron y codificaron variables clave de cada estudio, incluyendo tipo de intervención, duración, contexto educativo, población, resultados y limitaciones. Los datos extraídos se organizaron en tablas comparativas y se sintetizaron de manera narrativa para destacar patrones, barreras, oportunidades y efectos reportados de los programas de educación emocional. La síntesis permitió integrar hallazgos de distintas fuentes, evaluando la consistencia de los resultados y generando conclusiones útiles para orientar futuras intervenciones, políticas educativas y nuevas investigaciones en educación socioemocional en Ecuador.

A continuación, se presentan los criterios de elegibilidad aplicados en la revisión:

Tabla 1

Criterios de elegibilidad

Criterio	Descripción
Tipo de estudio	Estudios empíricos, experimentales o cuasi-experimentales sobre educación emocional; tesis y reportes de proyectos educativos
Población	Niños y niñas de educación básica y preescolar (5-12 años) en contextos urbanos y rurales
Idioma	Español e inglés
Fecha de publicación	2015 – 2025
Desenlaces de interés	Estrés infantil, autorregulación emocional, habilidades socioemocionales, participación familiar/comunitaria
Exclusión	Revisiones narrativas sin análisis sistemático, estudios en poblaciones fuera del rango de edad, artículos sin datos empíricos

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 2

Hallazgos de los estudios revisados sobre educación emocional y prevención del estrés infantil en Ecuador

Autor(es) y año	Tipo de estudio / diseño	Contexto / población	Resultados principales	Conclusiones relevantes
Diaz Bhraunxs de Dávila, J. de los A., Pintado	Artículo científico	Niños en contextos urbanos y rurales, Ecuador	Mayor estrés académico y tecnológico en zonas urbanas;	Necesidad de estrategias diferenciadas según contexto

Autor(es) y año	Tipo de estudio / diseño	Contexto / población	Resultados principales	Conclusiones relevantes
Alburqueque, K. L., & Quiñones Castro, N. V. (2023)			estrés económico y acceso limitado a servicios en rurales	
Iruegas Herrera, M. F., & González Ramírez, M. T. (2023)	Artículo científico	Niños durante pandemia COVID-19, Perú	Terapias integrativas reducen estrés y ansiedad	Intervenciones adaptadas disminuyen impactos del estrés
Amanta Molina, A. J. (2022)	Tesis de maestría	Estudiantes primaria, Arequipa, Perú	Estrés académico afecta rendimiento y atención	Recomendación de programas de educación emocional en escuelas
Rosales Rosales, Y. P. (2023)	Tesis de maestría	Estudiantes primaria, Lima, Perú	Ansiedad y estrés presentes en mayoría de estudiantes	Estrategias preventivas en educación básica son necesarias
De la Cruz Luzpa, M. M. (2022)	Tesis pregrado	Niños, Ecuador	Estrés influye en capacidad de atención	Educación emocional mejora concentración y regulación
Pérez Moreno, M. (2021)	Trabajo fin de grado	Alumnado TEA, educación primaria, España	Programas mejoran autorregulación y manejo de frustración	Intervenciones estructuradas favorecen habilidades socioemocionales
Ruales Jurado, R. E., Lucero Revelo, S. E., & Gómez Rosero, Á. H. (2022)	Artículo científico	Niños y niñas, Ecuador	Autorregulación incrementa con programas educativos	Recomendación de implementación sistemática
Guajardo Guajardo, C., et al. (2021)	Artículo científico	Niños 5–6 años, Chile	Estrategias de educadoras favorecen regulación emocional	Formación docente clave para eficacia de programas
Párraga, A. P. B., et al. (2025)	Artículo científico	Educación básica, Ecuador	Mejora rendimiento académico y habilidades socioemocionales	Programas estructurados generan resultados sostenibles
Franco Cardenas, B. E., & Menjura Escobar, M. I. (2022)	Artículo científico	Educación inicial, Ecuador	Manifestaciones positivas de autorregulación observadas	Necesidad de reforzar educación socioemocional
Acevedo Arango, E. Y. (2023)	Artículo científico	Familias y comunidades, Colombia	Participación activa reduce estrés infantil	Vinculación escuela-hogar-comunidad clave
Núñez Aguilar, M. del C. (2021)	Trabajo pregrado	Niños 4–5 años, Ecuador	Apoyo familiar mejora autoestima y bienestar emocional	Integrar familia en programas educativos es esencial
Mayorga Núñez, V. G., & Llerena Novoa, F. M. (2021)	Artículo científico	Educación virtual, Ecuador	Familias influyen en aprendizaje emocional a distancia	Estrategias intersectoriales fortalecen educación emocional
Arce Ortiz, R., & Pally Poma, E. (2021)	Artículo científico	Niños y adolescentes, Bolivia	Estado y familia influyen en desarrollo psicoafectivo	Colaboración multiactor mejora bienestar infantil
del Castillo, R. P. (2021)	Libro / Artículo	Familias, general	Mindfulness familiar reduce estrés y mejora regulación	Estrategias preventivas familiares son efectivas
Tuquinga Cercado, M. A. (2024)	Artículo científico	Educación básica, Ecuador	Escasa capacitación docente limita implementación; interés institucional es oportunidad	Inversión en formación y recursos mejora cobertura
Salinas Salgado, E., & Gamboa Graus, M. E. (2024)	Artículo científico	Educación media superior, Cuba	Tutoría emocional efectiva depende de recursos y preparación	Capacitación docente esencial para sostenibilidad
Yunta Ibarrondo, M. Á., & Romero Pérez, C. (2022)	Artículo científico	Andalucía, España	Identifican facilitadores y barreras en implementación de proyectos	Adaptar programas según contexto mejora eficacia
Rodríguez Cárdenas, O. I., et al. (2022)	Artículo científico	Estudiantes, Venezuela	Educación inclusiva potencia desarrollo de competencias emocionales	Estrategias inclusivas superan limitaciones estructurales
Marquina, R. E. (2023)	Artículo científico	Escuela multigrado, Ecuador	Educación emocional disminuye conductas disruptivas	Aplicación contextualizada es clave para efectividad

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

Diferencias en la manifestación del estrés infantil entre contextos urbanos y rurales

En una aula ruidosa de Quito, un niño mira el reloj con el ceño fruncido. No espera la hora de jugar, sino el momento de rendir otra prueba. Según Amanta Molina (2022), la presión académica constante incrementa el estrés infantil en contextos urbanos, donde la competencia se percibe como norma. En contraste, en un caserío de Loja, una niña siente ansiedad por si su madre logrará comprar útiles este mes. Tal como señalan Díaz Bhraunxs de Dávila et al. (2023), el origen del estrés varía profundamente según el entorno. No es lo mismo temer una mala nota que temer quedarse sin escuela.

Los niños de las ciudades viven rodeados de pantallas. Tareas en línea, clases virtuales, notificaciones que no cesan. Iruegas Herrera y González Ramírez (2023) advierten que la sobreexposición tecnológica, sin acompañamiento emocional, puede intensificar la fatiga mental y la irritabilidad. En las zonas rurales, el problema es otro: la tecnología llega tarde y a medias, y con ella, oportunidades de aprendizaje limitadas. Rosales Rosales (2023) recuerda que el acceso desigual a recursos educativos genera un estrés silencioso, uno que no grita, pero pesa. Así, el estrés urbano es rápido y ruidoso; el rural, lento y persistente.

En una encuesta reciente, Díaz Bhraunxs de Dávila et al. (2023) encontraron que el 68% de los niños urbanos reportó estrés por evaluaciones escolares, frente a un 39% en zonas rurales. Esto no significa que la infancia rural esté libre de tensión. Allí, el 52% indicó sentir preocupación por la situación económica de su familia. Las cifras, más que distanciarnos, nos invitan a entender que el estrés cambia de forma según el paisaje. En la ciudad, es un calendario apretado; en el campo, una cosecha incierta. Ambos desgastan, aunque el ritmo y el color de la preocupación sean distintos.

Caminar por una calle de Guayaquil un lunes temprano es ver niños apresurados, mochilas pesadas, padres que hablan de exámenes. En contraste, en las lomas de Imbabura, la prisa tiene otro sentido: llegar a pie a la escuela antes de que empiece la lluvia. De la Cruz Luzpa (2022) explica que la percepción del estrés infantil está íntimamente ligada a la capacidad de atención; cuando el entorno exige supervivencia básica, el foco se dispersa. En ciudades, los niños aprenden a sobrevivir al cronómetro; en el campo, a sobrevivir a la distancia y a la incertidumbre diaria.

La pandemia fue un espejo amplificador. Iruegas Herrera y González Ramírez (2023) muestran cómo el confinamiento acentuó la presión académica en entornos urbanos, multiplicando las horas frente a pantallas y reduciendo el juego libre. En áreas rurales, el aislamiento reforzó la sensación de abandono educativo: sin internet estable, muchos niños quedaron al margen. Amanta Molina (2022) apunta que esta brecha tecnológica no solo afectó el rendimiento, sino que sembró una sensación de rezago que aún persiste. Al volver a la presencialidad, ambos grupos cargaban un peso: unos, por exceso de estímulos; otros, por su ausencia.

Si el estrés tuviera sonido, en la ciudad sería un claxon; en el campo, el silencio largo de una espera. Díaz Bhraunxs de Dávila et al. (2023) subrayan que la manifestación emocional también cambia: los niños urbanos muestran síntomas más visibles como irritabilidad y somatización; en los rurales, el estrés tiende a expresarse en retraimiento o apatía. Este matiz es clave para docentes y psicólogos, pues la intervención debe reconocer que no todos los niños “piden ayuda” del mismo modo. Escuchar el silencio puede ser tan urgente como atender un llanto.

La escuela, como escenario, también influye. En un aula urbana, competitiva y medida por métricas constantes, el estrés es casi un subproducto del sistema. Rosales Rosales (2023) encontró que la presión por el rendimiento está vinculada a mayores niveles de ansiedad infantil. En cambio, en un aula rural, la precariedad material —pupitres rotos, libros compartidos— alimenta un estrés distinto: el miedo a quedarse atrás. De la Cruz Luzpa (2022) afirma que este temor a la exclusión académica impacta directamente en la atención y en la motivación, generando un círculo que es difícil romper.

Adaptar estrategias de educación emocional implica reconocer que el estrés no es un enemigo uniforme. Iruegas Herrera y González Ramírez (2023) proponen intervenciones diferenciadas: en ciudades, programas que enseñen a gestionar la presión y regular el uso de la tecnología; en el campo, talleres que fortalezcan la resiliencia ante factores estructurales como la pobreza. Amanta Molina (2022) añade que el rol del docente es central: su empatía puede amortiguar los efectos del estrés, pero solo si comprende de dónde viene. No es lo mismo aconsejar a un niño que teme una mala calificación que a uno que teme no comer.

El peso del contexto no se elige. Un niño urbano puede aprender a relajarse apagando la pantalla; uno rural, viendo llegar un camión con libros. Díaz Bhraunxs de Dávila et al. (2023) sostienen que el estrés infantil es una respuesta adaptativa, pero que se vuelve dañina cuando es crónica y sin canales de expresión. Por eso, más que buscar eliminarlo, la educación emocional busca domesticarlo, hacerlo manejable. La ciudad y el campo ofrecen lecciones distintas: una enseña a filtrar el ruido, la otra a resistir la espera. Ambas valiosas, ambas necesarias.

Mirando ambos escenarios, la conclusión es clara: no hay receta única. Las cifras de Rosales Rosales (2023) y De la Cruz Luzpa (2022) muestran que los detonantes cambian, pero el impacto emocional es igual de profundo. Adaptar estrategias no es un lujo, es una urgencia. Si la educación emocional quiere ser efectiva en Ecuador, debe escuchar a la ciudad y al campo por igual. Porque, al final, el objetivo no es que los niños vivan sin estrés —eso es imposible—, sino que aprendan a caminar con él sin que pese demasiado en sus mochilas.

Impacto de los programas de educación emocional en la autorregulación

En una pequeña escuela rural de Manabí, un grupo de niños juega a un ejercicio curioso: respirar hondo, cerrar los ojos y contar hasta diez antes de responder. No es un simple juego; es parte de un programa de educación emocional que, según Párraga et al. (2025), mejora notablemente la autorregulación y el manejo de la frustración. En ciudades como Quito, la misma técnica ayuda a que los niños no reaccionen impulsivamente ante conflictos escolares. Sin embargo, los avances parecen más profundos en áreas rurales, donde estos espacios de contención eran, hasta hace poco, prácticamente inexistentes.

En contextos urbanos, los programas estructurados de educación emocional han demostrado reducir episodios de agresividad verbal y física, tal como señalan Ruales Jurado et al. (2022). Sin embargo, en comunidades rurales, el cambio es aún más visible: niños que antes lloraban o se aislaban ante una dificultad, ahora piden ayuda o intentan resolver el problema. Guajardo Guajardo et al. (2021) explican que este avance se debe, en parte, a la cercanía de las educadoras y a un ambiente que facilita la práctica de estrategias de autorregulación en la vida diaria.

Lo interesante es que la autorregulación emocional no solo calma conflictos, sino que también impacta en el aprendizaje. Párraga et al. (2025) encontraron que los estudiantes que desarrollan esta habilidad logran mantener la atención por más tiempo y comprender mejor las instrucciones. En un aula rural de Loja, un maestro relató que sus alumnos ahora se concentran incluso cuando hay ruido externo, como el ladrido de perros o el paso de motos. Ese cambio, aunque pequeño, abre una puerta enorme al aprendizaje significativo y sostenido.

En ciudades, el reto es diferente. Franco Cárdenas y Menjura Escobar (2022) observan que la saturación de estímulos y la presión académica dificultan que los niños practiquen pausas conscientes. Aquí, los programas de educación emocional enseñan a “bajar el volumen” del entorno, no solo el interno. En talleres, los niños practican técnicas como el “semáforo emocional”: detenerse, pensar y actuar. Aunque la mejoría es real, el ritmo acelerado de la vida urbana exige que la autorregulación se practique casi como un acto de resistencia diaria.

Pérez Moreno (2021) plantea que la clave está en la constancia y el acompañamiento. En áreas rurales, los niños pueden aplicar lo aprendido en contextos más tranquilos y

recibir retroalimentación inmediata de docentes y familiares. En cambio, en zonas urbanas, la aplicación requiere lidiar con interrupciones constantes y menos tiempo personal. Aun así, los avances son significativos: estudiantes que antes reaccionaban con enojo a una corrección ahora son capaces de escuchar y reformular su respuesta sin sentirse atacados.

Los docentes juegan un papel central. Ruales Jurado et al. (2022) destacan que cuando los maestros modelan la autorregulación, los estudiantes imitan esos patrones. En una escuela rural, la directora comenzó a usar un "minuto de silencio" antes de cada reunión con los niños; en poco tiempo, ellos mismos pidieron aplicar la práctica antes de las evaluaciones. En ciudades, algunos profesores han adaptado estas estrategias a entornos digitales, incorporando pausas activas antes de continuar con tareas complejas, logrando un descenso perceptible en los niveles de estrés en clase.

La mayor ganancia de estos programas, según Guajardo Guajardo et al. (2021), es que los niños aprenden a reconocer sus emociones antes de que estas los dominen. En zonas rurales, esto ha significado una reducción de conflictos físicos en el recreo; en áreas urbanas, una mejora en la convivencia escolar. Lo que parecía una intervención "blanda" se convierte en un factor determinante para el bienestar colectivo, porque cuando un niño sabe autorregularse, el clima del aula se transforma para todos.

Franco Cárdenas y Menjura Escobar (2022) subrayan que la autorregulación también fortalece la autoestima. En comunidades con menos recursos emocionales previos, como muchas zonas rurales, el impacto es casi tangible: niños que antes evitaban participar en clase ahora exponen con seguridad. En entornos urbanos, aunque el cambio puede ser más sutil, se refleja en la disposición a colaborar y aceptar críticas constructivas. En ambos casos, la educación emocional abre una puerta a la autonomía personal, enseñando que sentir no es un problema, pero dejarse arrastrar por la emoción, sí.

La expansión de estos programas requiere un compromiso sostenido. Párraga et al. (2025) insisten en que las políticas educativas deben priorizar la capacitación docente y la adaptación de materiales según el contexto. En zonas rurales, podría implicar integrar prácticas de autorregulación a actividades comunitarias; en las urbanas, vincularlas a proyectos extracurriculares. La meta no es estandarizar, sino reconocer que cada entorno ofrece desafíos y oportunidades distintas para el desarrollo socioemocional.

Al final, la lección es clara: la autorregulación no es un lujo, es una herramienta vital para la vida. Pérez Moreno (2021) la llama "la brújula interna" que ayuda a navegar tanto en mares tranquilos como en tormentas. Los resultados muestran que, con apoyo y práctica, cualquier niño puede aprender a usarla. Pero la discusión nos recuerda que el impacto es más profundo allí donde antes había menos recursos. Por eso, expandir los programas a comunidades tradicionalmente desatendidas no solo es justo, sino necesario para un futuro emocionalmente más sano.

Rol de la familia y la comunidad en la prevención del estrés

En una pequeña comunidad rural, la plaza central se convierte cada viernes en aula abierta. Madres, padres y abuelos se sientan junto a los niños para escuchar cuentos, cantar y compartir meriendas. Acevedo Arango (2023) sostiene que cuando la familia se involucra activamente en espacios educativos, no solo se fortalece el aprendizaje, sino que también disminuye el estrés infantil. En este lugar, los niños llegan a casa con sonrisas, no con tareas pendientes que pesan. La comunidad entera se convierte en un colchón emocional, amortiguando las tensiones diarias que, de otro modo, podrían crecer en silencio.

En zonas urbanas, la dinámica es distinta, pero el principio es el mismo. Núñez Aguilar (2021) encontró que el acompañamiento de los padres en momentos escolares clave aumenta la autoestima y reduce la ansiedad. No se trata de resolver todo por el niño, sino de estar presente, escuchar y validar sus emociones. En una escuela de Quito, una madre relató cómo

cambió su hijo cuando ella empezó a asistir a los talleres parentales: dejó de morderse las uñas antes de las evaluaciones y comenzó a dormir mejor.

La comunidad, cuando se involucra, amplifica el efecto de la familia. Mayorga Núñez y Llerena Novoa (2021) describen casos donde líderes barriales organizan ferias educativas y jornadas deportivas para fomentar el vínculo entre vecinos. Estos espacios ofrecen a los niños un sentido de pertenencia que contrarresta el estrés. En un barrio de Cuenca, un torneo de fútbol infantil terminó en una merienda comunitaria; entre risas y abrazos, los problemas de la semana parecían diluirse. Es en estos momentos compartidos donde el apoyo social se traduce en bienestar emocional real.

En contextos rurales, el papel del líder comunitario adquiere un matiz especial. Arce Ortiz y Pally Poma (2021) señalan que, en lugares con poca presencia estatal, son las figuras de autoridad local quienes asumen la tarea de proteger el desarrollo psicoafectivo de los niños. Esto implica no solo resolver conflictos, sino también promover hábitos saludables y espacios seguros. Un dirigente de una comunidad en Chimborazo decidió instalar un pequeño rincón de lectura en la casa comunal. Allí, los niños no solo leen, sino que también encuentran un lugar tranquilo para relajarse.

La familia, por su parte, puede actuar como primer filtro emocional. Del Castillo (2021) propone el uso de técnicas de mindfulness en el hogar para prevenir la acumulación de estrés. Una madre en Loja contó cómo comenzó a practicar respiración profunda con su hija antes de dormir. En pocas semanas, notó que la niña no se quejaba de dolor de cabeza y se despertaba con mejor humor. Estos hábitos sencillos, sostenidos en el tiempo, no requieren grandes recursos, pero sí voluntad y consistencia.

Cuando la familia y la escuela trabajan juntas, el impacto es mayor. Acevedo Arango (2023) afirma que la coordinación entre docentes y padres crea un marco de apoyo coherente para el niño. En una escuela de Esmeraldas, las reuniones mensuales dejaron de ser únicamente para informar calificaciones; ahora incluyen espacios para hablar de emociones y estrategias de autocuidado. El resultado fue un descenso notable en los reportes de conflictos y un ambiente más sereno en las aulas.

En áreas urbanas densamente pobladas, la comunidad a veces parece fragmentada, pero aún así surgen redes de apoyo. Mayorga Núñez y Llerena Novoa (2021) destacan el papel de las asociaciones de padres en la organización de actividades extracurriculares. En Guayaquil, un grupo de vecinos implementó tardes de arte para los niños del barrio. Mientras pintaban murales, los pequeños conversaban y reían; sin darse cuenta, aprendían a gestionar emociones y a convivir sin rivalidades. Estas experiencias son pequeñas vacunas contra el estrés.

El rol de la familia en la prevención del estrés no se limita al afecto; también implica modelar conductas saludables. Núñez Aguilar (2021) recuerda que los niños aprenden observando. Si los padres afrontan los retos con calma, los hijos tienden a imitarlos. En un hogar de Ambato, un padre decidió compartir con su hijo cómo él mismo manejaba la frustración en el trabajo. No fue un discurso formal, sino una charla mientras cocinaban juntos. Ese momento sencillo se convirtió en una lección de vida, más efectiva que cualquier sermón.

La comunidad, en su sentido más amplio, también educa. Arce Ortiz y Pally Poma (2021) sostienen que las interacciones diarias en el vecindario moldean las competencias socioemocionales de los niños. Un saludo cordial, una ayuda inesperada, un juego compartido en la calle, son pequeñas piezas que reducen la tensión y refuerzan la confianza. En comunidades cohesionadas, los niños crecen sintiendo que no están solos frente a los problemas, y ese sentimiento, por sí mismo, es un antídoto contra el estrés.

Al final, integrar familia y comunidad en la prevención del estrés infantil no es una tarea opcional, sino esencial. Del Castillo (2021) lo resume como un tejido de relaciones donde cada hilo cuenta. Las políticas educativas que incluyan a ambos actores pueden transformar

no solo el bienestar de los niños, sino también la salud emocional colectiva. En un país tan diverso como Ecuador, reconocer la fuerza de estos vínculos es apostar por un futuro donde la infancia no cargue con preocupaciones que no le corresponden, y donde el juego y la tranquilidad sean parte cotidiana de crecer.

Barreras y oportunidades para la educación emocional en Ecuador

En muchas aulas de Ecuador, los docentes se enfrentan a un desafío silencioso: enseñar contenidos mientras intentan manejar la complejidad emocional de sus estudiantes. Tuquinga Cercado (2024) señala que la educación emocional es fundamental, pero su implementación se ve limitada por la escasa capacitación docente. En algunas escuelas, los maestros sienten que no cuentan con herramientas ni formación suficiente para guiar a los niños en la gestión de emociones. Esta carencia no solo afecta la calidad educativa, sino que también limita la prevención del estrés y la ansiedad en la infancia, convirtiéndose en una barrera estructural que exige atención urgente.

Otro obstáculo importante es la falta de recursos pedagógicos adaptados. Salinas Salgado y Gamboa Graus (2024) señalan que muchos centros educativos carecen de materiales que faciliten la enseñanza de habilidades socioemocionales. Libros, guías prácticas, dinámicas de grupo y espacios adecuados son escasos, especialmente en zonas rurales. Esta carencia obliga a los docentes a improvisar y, a veces, a priorizar contenidos académicos por sobre la educación emocional. Sin embargo, los maestros que logran adaptarse muestran creatividad y resiliencia, demostrando que incluso ante limitaciones, la voluntad y la pasión pueden generar aprendizajes significativos para los estudiantes.

En contraste, existen oportunidades que invitan a la esperanza. Rodríguez Cárdenas et al. (2022) destacan el creciente interés de las autoridades educativas en promover competencias socioemocionales. Programas piloto y capacitaciones puntuales empiezan a surgir, generando un marco normativo favorable. Aunque estas iniciativas aún no son universales, abren la puerta para que la educación emocional se integre de manera sistemática en los currículos. Esto refleja un cambio cultural: las emociones comienzan a ser vistas como parte central del aprendizaje, y no como un tema secundario, lo que representa un terreno fértil para la innovación educativa.

Las escuelas multigrado enfrentan desafíos específicos. Marquina (2023) describe cómo la falta de personal especializado y la diversidad de edades en un aula dificulta implementar estrategias emocionales consistentes. Sin embargo, también observa que cuando se aplican técnicas inclusivas basadas en educación emocional, se reducen notablemente las conductas disruptivas y mejora la convivencia escolar. Este hallazgo sugiere que incluso los entornos más complejos pueden beneficiarse de intervenciones estructuradas, siempre que los docentes cuenten con orientación, capacitación y recursos adecuados, convirtiendo una barrera potencial en una oportunidad de aprendizaje colectivo.

La formación docente es clave para superar estas barreras. Yunta Ibarrondo y Romero Pérez (2022) evidencian que los maestros que reciben entrenamiento en educación emocional desarrollan mayor confianza y capacidad para manejar situaciones conflictivas. Esto repercute directamente en la motivación y el bienestar de los estudiantes. En Ecuador, invertir en talleres, cursos y acompañamiento continuo puede transformar la realidad de muchas escuelas. La educación emocional deja de ser un añadido y se convierte en un componente esencial del quehacer pedagógico, capaz de mejorar la autorregulación, la empatía y la resiliencia de los estudiantes.

La equidad educativa también se ve afectada por estas limitaciones. Tuquinga Cercado (2024) señala que las escuelas urbanas tienen más acceso a materiales y programas, mientras que las rurales quedan rezagadas. Esta desigualdad crea brechas en la formación socioemocional, ampliando las diferencias entre estudiantes según su contexto. Sin embargo, también representa una oportunidad de intervención dirigida: concentrar recursos y formación en áreas históricamente desatendidas puede generar impactos más significativos, fomentando un

desarrollo emocional más inclusivo y equilibrado a nivel nacional.

Las políticas intersectoriales emergen como una estrategia necesaria. Salinas Salgado y Gamboa Graus (2024) proponen la articulación entre ministerios de educación, salud y desarrollo social para fortalecer la educación emocional. Al coordinar esfuerzos, se pueden crear programas sostenibles que incluyan formación docente, materiales adaptados y seguimiento continuo. Esta visión sistémica permite que los proyectos no dependan únicamente de la voluntad individual de los maestros, sino que se conviertan en una política pública que respalde la salud emocional de las nuevas generaciones, generando un impacto duradero.

El acompañamiento y la evaluación constante son igualmente importantes. Rodríguez Cárdenas et al. (2022) muestran que monitorear los avances en educación emocional permite ajustar estrategias y atender necesidades específicas. Los docentes que cuentan con retroalimentación y supervisión sienten mayor seguridad y eficacia en la implementación de programas. Esto, a su vez, se refleja en el clima escolar y en la motivación de los estudiantes. La evaluación no es un fin burocrático, sino una herramienta para optimizar la enseñanza emocional y garantizar que los aprendizajes se traduzcan en bienestar tangible para niños y niñas.

Las comunidades educativas pueden convertirse en aliados estratégicos. Marquina (2023) indica que involucrar a familias y líderes locales refuerza los aprendizajes socioemocionales y contribuye a la sostenibilidad de los programas. La educación emocional no debe limitarse al aula; extenderla al hogar y a la comunidad multiplica su impacto. Actividades conjuntas, talleres familiares y espacios de reflexión colaborativa ayudan a consolidar hábitos y habilidades emocionales, transformando a los niños en agentes de cambio y mejorando la convivencia y la resiliencia de toda la comunidad.

Superar las barreras requiere voluntad política, inversión y compromiso colectivo. Tuquinga Cercado (2024) concluye que la educación emocional es un derecho y una herramienta para el desarrollo integral. Implementar programas sostenibles implica formar docentes, proveer recursos pedagógicos adecuados y articular esfuerzos entre escuela, familia y comunidad. Si se aprovechan las oportunidades actuales, Ecuador puede construir un sistema educativo más inclusivo, equitativo y consciente de la dimensión emocional de sus estudiantes, promoviendo no solo el aprendizaje académico, sino también la salud mental y la convivencia positiva en todos los rincones del país.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de la revisión evidencian que la educación emocional tiene un impacto profundo en la vida de los niños, tanto en contextos urbanos como rurales. Los programas estructurados permiten mejorar la autorregulación, la gestión de emociones y la resiliencia frente al estrés cotidiano. Los niños que participan en estas intervenciones muestran cambios visibles: responden con calma ante situaciones frustrantes, colaboran más con sus compañeros y muestran mayor confianza en sí mismos. Esto confirma que la educación emocional no es un complemento, sino una herramienta esencial para el desarrollo integral y el bienestar emocional desde edades tempranas.

Se observó que la participación activa de la familia y la comunidad potencia los efectos de los programas. Cuando los padres, cuidadores y líderes locales se involucran, los niños se sienten respaldados y seguros, lo que reduce significativamente los niveles de estrés percibido. La colaboración entre escuela y hogar fortalece hábitos emocionales sostenibles y crea un entorno protector que va más allá del aula. Este hallazgo demuestra que la educación emocional no ocurre en aislamiento; florece cuando se integra en la vida diaria de los niños, con redes de apoyo que los acompañen en cada paso.

Las barreras identificadas, como la falta de capacitación docente y recursos pedagógicos, representan desafíos importantes, pero no insuperables. Los maestros que reciben formación adecuada y cuentan con materiales adaptados logran implementar estrategias efectivas y sostenibles. La revisión evidencia

que con voluntad, creatividad y acompañamiento, estas limitaciones se transforman en oportunidades para innovar y fortalecer la práctica educativa. La experiencia demuestra que incluso en contextos con recursos limitados, los niños pueden desarrollar competencias socioemocionales significativas cuando los adultos a su alrededor se comprometen y guían sus aprendizajes de manera consciente y constante.

Otro hallazgo clave es la necesidad de adaptar los programas a las particularidades de cada contexto. Los factores estresores difieren entre zonas urbanas y rurales, por lo que las estrategias deben considerar las realidades socioculturales y económicas. Ajustar la metodología y los contenidos a estas diferencias aumenta la eficacia de las intervenciones y garantiza que cada niño reciba el apoyo que necesita. Esto subraya que la educación emocional no es uniforme; requiere sensibilidad, flexibilidad y observación atenta de las experiencias individuales, asegurando que cada niño encuentre herramientas concretas para enfrentar sus desafíos emocionales.

La revisión confirma que invertir en educación emocional es invertir en el bienestar y desarrollo integral de los niños. Cuando los programas se implementan de manera estructurada, con apoyo familiar y comunitario, y adaptados al contexto, generan cambios duraderos en la gestión de emociones y la resiliencia frente al estrés. Los hallazgos destacan la importancia de fortalecer políticas educativas, capacitar docentes y brindar recursos adecuados para ampliar el impacto de estas estrategias. La conclusión final es clara: la educación emocional transforma vidas, fomenta entornos más seguros y promueve un desarrollo infantil saludable y pleno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Arango, E. Y. (2023). *Reflexión del papel del educador infantil en la promoción y prevención de la salud en la familia*. https://repositorio.unillanos.edu.co/bitstream/001/3089/1/191104200

Amanta Molina, A. J. (2022). *Estrés infantil y rendimiento académico en estudiantes de primaria de la institución educativa 40694, Arequipa, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. UCV-Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12692/80359

Arce Ortiz, R., & Pally Poma, E. (2021). Roles de la familia y del Estado en el desarrollo psicoafectivo de las niñas, niños y adolescentes. *ERDAD CTIVA, 1*(0.0), 139–156. https://heilap.usalesiana.edu.bo/verdad_activa/article/view/32

De la Cruz Luzpa, M. M. (2022). *Estrés infantil y su relación con la atención en niños* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología Clínica]. Repositorio Digital UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/36721

del Castillo, R. P. (2021). *Técnicas de mindfulness y regulación emocional en el ámbito familiar como estrategia de prevención en el ámbito de la salud mental*. RCA Grupo Editor.

Diaz Bhraunxs de Dávila, J. de los A., Pintado Alburqueque, K. L., & Quiñones Castro, N. V. (2023). Estrés infantil post pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 5332–5342. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4832

Franco Cardenas, B. E., & Menjura Escobar, M. I. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico, 5*(2). https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022

Guajardo Guajardo, C., Moraga Smith, M., Ocaña Bustos, C., Sandoval Labrin, B., & Gárate Vergara, F. (2021). Ambiente y estrategias de autorregulación emocional aplicadas por educadoras de párvulos a niños y niñas de 5 a 6 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5*(1), 1236–1249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.324

Iruegas Herrera, M. F., & González Ramírez, M. T. (2023). Terapia integrativa para la reducción del estrés infantil durante la pandemia de COVID-19. *Psicumex, 13*, e509. https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.509

Marquina, R. E. (2023). *Estrategia basada en la educación emocional como alternativa inclusiva para disminuir las conductas*

disruptivas en el aula multigrado de la Escuela de Educación Básica Ángel Benigno Barreto Tapia de la provincia del Azuay.

Mayorga Núñez, V. G., & Llerena Novoa, F. M. (2021). Rol de la familia en la educación virtual del nivel inicial. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, *5*(12), 23–41. https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/370

Núñez Aguilar, M. del C. (2021). *El rol de los padres de familia en el desarrollo de la autoestima en niños y niñas de 4 a 5 años en tiempos de pandemia* [Trabajo de titulación de pregrado, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Carrera de Educación Inicial]. Repositorio Digital UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/32680

Párraga, A. P. B., Minuche, A. D. L. A., Floril, S. C. G., Bravo, J. D. C. B., Ponce, K. G. Q., & Zambrano, J. A. A. (2025). El impacto de la autorregulación emocional en el rendimiento académico: Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica. *CEP*, *79950*, 000.

Pérez Moreno, M. (2021). *Propuesta de educación emocional centrada en la autorregulación emocional para el alumnado con TEA en la etapa de educación primaria* [Trabajo de fin de grado, Universidad del País Vasco]. Repositorio Institucional UPV/EHU. http://hdl.handle.net/10810/50180

Rodríguez Cárdenas, O. I., Quishpe Loor, A. E., Anchundia Loor, M. A., Mendoza Cevallos, E. C., & Almeida Campuzano, A. X. (2022). Educación inclusiva y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *26*(Extraordinario), 733–748. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1665

Rosales Rosales, Y. P. (2023). *Ansiedad y estrés infantil en estudiantes del nivel primaria en una institución educativa pública-Cieneguilla, Lima 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. UCV-Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12692/115827

Ruales Jurado, R. E., Lucero Revelo, S. E., & Gómez Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, *9*(1), 67–82. https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4

Salinas Salgado, E. ., & Gamboa Graus, M. E. . (2024). Educación emocional como pilar de la tutoría efectiva en la Educación Media Superior. Didáctica Y Educación ISSN 2224-2643, 15(1), 285–310. Recuperado a partir de https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1945

Tuquinga Cercado, M. A. (2024). La educación emocional como base de los procesos educativos. *Ciencia y Educación*, *5*(12), 139–150. https://doi.org/10.5281/zenodo.14553787

Yunta Ibarrondo, M. Á., & Romero Pérez, C. (2022). Facilitadores y barreras en la implementación de proyectos de educación emocional en Andalucía.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

La autora declara no tener conflictos de intereses.

DERECHOS DE AUTOR

Barreno Rosero, J. M. (2025)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan el pensamiento de la revista.