



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES INCLUSIVOS EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA.

EMOTIONAL EDUCATION AND ITS INFLUENCE ON THE
CONSTRUCTION OF INCLUSIVE ENVIRONMENTS IN SECOND
GRADE STUDENTS OF BASIC EDUCATION.

Karen Estefania Solis Pintado

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

María Paula Jaime Murillo

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Leonidas Fidel Castelo Barreno

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Educación Emocional y su Influencia en la Construcción de Ambientes Inclusivos en Estudiantes de Segundo Grado de Educación Básica.

Karen Estefania Solis Pintado¹

ksolisp5@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-8265-9931>

Universidad Estatal de Milagro
Ecuador

María Paula Jaime Murillo

mjaimem@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0001-6365-3987>

Universidad Estatal de Milagro
Ecuador

Leonidas Fidel Castelo Barreno

lcastelob@unemi.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-0731-8109>

Universidad Estatal de Milagro
Ecuador

RESUMEN

La educación emocional constituye un elemento fundamental para el desarrollo integral del estudiante y para la construcción de ambientes educativos inclusivos, especialmente en los primeros años de la Educación Básica. El presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la educación emocional y los ambientes inclusivos en estudiantes de segundo grado de Educación Básica, desde la percepción de docentes y representantes legales, con el propósito de fortalecer la convivencia y el bienestar socioemocional en el aula. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de tipo descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 103 representantes legales y 5 docentes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, aplicada a través de un cuestionario con escala tipo Likert, validado mediante juicio de expertos. Los resultados evidencian una valoración mayoritariamente positiva de la educación emocional y de los ambientes inclusivos, concentrándose las respuestas en las categorías “casi siempre” y “siempre”. Asimismo, se constató que el desarrollo de competencias socioemocionales, como la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades sociales, se asocia con un clima escolar caracterizado por el respeto, la participación y la seguridad en el aula. De este modo, la educación emocional influye de manera significativa en la construcción de ambientes inclusivos, destacándose la importancia del trabajo conjunto entre la escuela y la familia, así como la necesidad de fortalecer la formación docente en este ámbito para consolidar prácticas inclusivas sostenibles.

Palabras claves: educación emocional, ambientes inclusivos, competencias socioemocionales, educación básica, inclusión educativa

¹ Autor principal

Correspondencia: ksolisp5@unemi.edu.ec

Emotional Education and its Influence on the Construction of Inclusive Environments in Second Grade Students of Basic Education.

ABSTRACT

Emotional education is a fundamental component of students' integral development and the construction of inclusive educational environments, especially in the early years of Basic Education. The aim of this article is to analyze the relationship between emotional education and inclusive environments in second-grade Basic Education students, from the perspective of teachers and parents, in order to strengthen coexistence and socioemotional well-being in the classroom. The research was conducted under a quantitative approach, with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive-correlational design. The sample consisted of 103 parents and 5 teachers, selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected using a survey administered through a Likert-scale questionnaire, validated by expert judgment. The results show a predominantly positive assessment of emotional education and inclusive environments, with responses concentrated in the "almost always" and "always" categories. Furthermore, it was found that the development of socioemotional competencies—such as emotional awareness, emotional regulation, and social skills—is associated with a school climate characterized by respect, participation, and safety in the classroom. Thus, emotional education significantly influences the construction of inclusive environments, highlighting the importance of collaborative work between school and family, as well as the need to strengthen teacher training in this area to consolidate sustainable inclusive practices.

Keywords: emotional education, inclusive environments, socio-emotional skills, basic education, educational inclusion

*Artículo recibido 10 diciembre 2025
Aceptado para publicación: 16 enero 2026*



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental del sistema educativo ecuatoriano, al promover el acceso equitativo al aprendizaje, el respeto a la diversidad y la participación activa de todos los estudiantes. Este enfoque se encuentra respaldado por el marco normativo nacional, particularmente la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y los lineamientos del Ministerio de Educación orientados a la atención a la diversidad y a las Necesidades Educativas Específicas (NEE). En este contexto, la construcción de ambientes inclusivos no se limita a la implementación de adecuaciones curriculares o apoyos especializados, sino que requiere el fortalecimiento de competencias socioemocionales que favorezcan una convivencia armónica, empática y respetuosa dentro del aula.

En los últimos años, la educación emocional ha adquirido una relevancia creciente en los procesos formativos, al reconocerse que el aprendizaje escolar no se sustenta exclusivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también en la capacidad del estudiantado para reconocer, expresar y regular sus emociones, así como para establecer relaciones interpersonales positivas. En los grados iniciales de la Educación Básica, particularmente en segundo grado, estas competencias resultan esenciales para la prevención de conductas de rechazo, discriminación y exclusión, contribuyendo a la aceptación de la diversidad y al fortalecimiento del clima escolar.

En la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo, los estudiantes de segundo grado comparten espacios de aprendizaje con compañeros que presentan NEE; sin embargo, se evidencian dificultades relacionadas con la gestión emocional, la resolución pacífica de conflictos y la interacción social respetuosa. Estas situaciones revelan limitaciones en el desarrollo de la educación emocional, las cuales inciden directamente en la convivencia escolar, la participación activa y la consolidación de ambientes verdaderamente inclusivos dentro del aula.

A pesar de los avances normativos impulsados por el Estado ecuatoriano y de los esfuerzos pedagógicos orientados a la inclusión, persisten prácticas educativas centradas predominantemente en el rendimiento académico y el cumplimiento de contenidos curriculares, relegando en ocasiones la dimensión socioemocional del aprendizaje. Esta realidad puede generar escenarios en los que estudiantes con dificultades emocionales, conductuales o de aprendizaje se encuentren en situación de vulnerabilidad



frente a procesos de exclusión, etiquetamiento o bajo rendimiento académico, evidenciando la necesidad de fortalecer la educación emocional como eje transversal del quehacer educativo.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar la relación entre la educación emocional y la construcción de ambientes inclusivos en estudiantes de segundo grado de Educación Básica, desde la percepción de docentes y representantes legales, con la finalidad de aportar evidencia científica que contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar, el bienestar socioemocional y el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva en el contexto educativo ecuatoriano.

Marco teórico

Educación emocional y competencias socioemocionales en la infancia

La educación emocional, también denominada aprendizaje socioemocional (Social and Emotional Learning, SEL), se define como un proceso educativo sistemático orientado al desarrollo de competencias que permiten a los estudiantes reconocer, comprender y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y tomar decisiones responsables. Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) señalan que este enfoque integra dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, reconociendo que el aprendizaje escolar trasciende la mera adquisición de contenidos académicos.

La evidencia empírica reciente demuestra que el desarrollo de competencias socioemocionales se asocia de manera significativa con el bienestar infantil, la adaptación escolar y la mejora del clima de aula (Mondi et al., 2021). En esta misma línea, Cipriano et al. (2024) destacan que los programas universales de educación socioemocional contribuyen al desarrollo integral del alumnado, especialmente cuando se implementan de forma sistemática y contextualizada.

Diversos estudios realizados en educación primaria evidencian que la aplicación de programas de educación emocional favorece la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, al tiempo que reduce conductas disruptivas y fortalece la convivencia escolar (Miller-Graff et al., 2024). Estos resultados confirman la relevancia de la educación emocional como un componente esencial del proceso educativo en contextos diversos.

Durante los primeros años de la educación básica, el desarrollo emocional adquiere especial relevancia, dado que en esta etapa se consolidan procesos fundamentales como la formación de la identidad, la autoestima y la capacidad de interacción social. Investigaciones desarrolladas en contextos



latinoamericanos indican que los estudiantes que fortalecen habilidades socioemocionales desde edades tempranas presentan mayores niveles de autocontrol, cooperación y tolerancia frente a la diversidad (Peña, 2021; Cano et al., 2025).

Asimismo, la empatía y la inteligencia emocional han sido identificadas como factores protectores frente al acoso escolar. Meta-análisis recientes confirman una relación negativa significativa entre inteligencia emocional y victimización por bullying, lo que posiciona a la educación emocional como una estrategia preventiva clave en el ámbito educativo (Deng et al., 2021; Zhang & Chen, 2023).

En síntesis, la educación emocional en la infancia constituye un pilar fundamental del desarrollo integral del estudiante, al potenciar competencias que favorecen el bienestar, la convivencia y la aceptación de la diversidad. Su incorporación temprana y sistemática en el currículo resulta esencial para la prevención de conductas excluyentes y la construcción de relaciones interpersonales positivas en el contexto escolar.

Construcción de ambientes inclusivos desde un enfoque pedagógico diversificado

La inclusión educativa se concibe como un proceso orientado a garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, mediante la eliminación de barreras que limitan su acceso y permanencia en el sistema educativo (Poikola et al., 2024). Este enfoque implica una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, la cultura escolar y la organización institucional para responder a la diversidad de características, capacidades y necesidades del alumnado.

La literatura especializada destaca que la construcción de ambientes inclusivos depende en gran medida de la calidad del clima escolar y de las interacciones sociales que se generan en el aula. Welsh et al. (2024) sostienen que un clima escolar positivo influye directamente en la percepción de seguridad, equidad y apoyo, elementos esenciales para promover el sentido de pertenencia y la participación activa del estudiantado.

Uno de los enfoques pedagógicos más reconocidos para la atención a la diversidad es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual propone una planificación flexible del currículo a través de múltiples formas de compromiso, representación y acción/expresión. Revisiones sistemáticas evidencian que la implementación del DUA favorece la accesibilidad curricular y la participación del



alumnado; no obstante, su efectividad depende de la formación docente y del acompañamiento institucional sostenido (Almeqdad et al., 2023; Ewe & Galvin, 2023).

Asimismo, las actitudes y creencias del profesorado desempeñan un rol determinante en la construcción de ambientes inclusivos. Estudios recientes indican que las percepciones docentes sobre la diversidad influyen significativamente en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, pudiendo actuar como facilitadores o barreras para el aprendizaje de estudiantes con NEE (Lindner et al., 2023; Prisiazhniuk et al., 2024).

Desde esta perspectiva, la construcción de ambientes inclusivos requiere un enfoque pedagógico diversificado que articule prácticas flexibles, actitudes docentes favorables y un clima escolar positivo. La inclusión efectiva no depende únicamente de recursos o adaptaciones individuales, sino de una cultura educativa que valore la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje colectivo.

Educación emocional como factor para la construcción de ambientes inclusivos

La relación entre educación emocional e inclusión educativa se sustenta en la premisa de que la construcción de ambientes inclusivos requiere una convivencia escolar basada en el respeto, la empatía y la autorregulación emocional. En aulas caracterizadas por la diversidad, el desarrollo de competencias socioemocionales contribuye a mejorar las interacciones sociales, reducir conflictos y favorecer la aceptación de las diferencias individuales (Quílez-Robres et al., 2023).

Estudios empíricos recientes evidencian que la implementación de programas de educación emocional se asocia con mejoras significativas en el clima del aula y en las actitudes del alumnado hacia compañeros con discapacidad. Fu et al. (2022) señalan que la empatía actúa como un factor mediador entre el clima inclusivo y las actitudes positivas hacia la diversidad, fortaleciendo la cohesión social dentro del aula.

Asimismo, la educación emocional contribuye a la prevención de la violencia escolar y al fortalecimiento de la convivencia, aspectos esenciales para garantizar la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo. Programas universales de aprendizaje socioemocional han demostrado efectos positivos en la reducción de conductas agresivas y en la mejora de las relaciones interpersonales cuando se implementan de manera contextualizada y sostenida (Baker-Henningham et al., 2021; Silke et al., 2024).



En el contexto ecuatoriano, estudios recientes evidencian que las competencias socioemocionales contempladas en el currículo priorizado no siempre se desarrollan de forma sistemática; sin embargo, cuando se abordan de manera intencional, contribuyen significativamente al fortalecimiento del clima escolar y a la construcción de ambientes educativos más inclusivos (Castelo Barreno et al., 2024).

Estas evidencias permiten comprender que la educación emocional se configura como un factor mediador clave en la construcción de ambientes inclusivos, al potenciar competencias individuales, mejorar las dinámicas relacionales del aula y favorecer un clima escolar positivo, especialmente en los primeros años de la educación básica.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y transversal, con método de encuesta, orientado al análisis de la relación entre la educación emocional y la construcción de ambientes inclusivos en el contexto escolar. Este enfoque se fundamenta en la recopilación y el análisis de datos numéricos, lo que permite medir las variables de estudio y establecer relaciones estadísticas entre ellas de manera objetiva y sistemática (Faneite, 2023).

El estudio fue de tipo descriptivo-correlacional, ya que se propuso, por una parte, describir las características de la educación emocional y de los ambientes inclusivos presentes en el contexto educativo analizado, y por otra, examinar la relación existente entre ambas variables, sin pretender establecer vínculos de causalidad. De acuerdo con Ramos-Galarza (2020), este tipo de diseño permite identificar asociaciones significativas entre dos o más variables observadas en su contexto natural.

El carácter no experimental del estudio se justifica en tanto las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se presentan en la realidad educativa. Asimismo, el diseño transversal implicó la recolección de la información en un único momento temporal, lo que permitió describir el estado de las variables y analizar su relación en la población estudiada (Hernández et al., 2022).

La investigación consideró dos variables principales. La variable independiente fue la educación emocional, entendida como el desarrollo de habilidades relacionadas con el reconocimiento, la regulación y la expresión adecuada de las emociones. La variable dependiente correspondió a los



ambientes inclusivos, concebidos como el conjunto de condiciones escolares que promueven la participación, el respeto, la convivencia y la atención a la diversidad dentro del aula.

Muestra y participantes

La unidad de análisis estuvo conformada por estudiantes de segundo grado de Educación Básica, con una edad promedio de 7 años, así como por docentes y representantes legales, quienes aportaron información relevante a través de la aplicación del instrumento de medición.

La población estuvo integrada por un total de 145 participantes, de los cuales 140 correspondieron a representantes legales y 5 a docentes de segundo grado de Educación Básica de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Ecomundo.

La muestra fue de tipo no probabilística por conveniencia, seleccionada en función de la accesibilidad y la participación voluntaria de los sujetos, y calculada mediante la fórmula estadística para poblaciones finitas. Estuvo conformada por 103 representantes legales y la totalidad de los 5 docentes de segundo grado. Los informantes clave fueron los docentes y los representantes legales, debido a su contacto directo y permanente con los estudiantes, así como a su rol fundamental en el desarrollo de la educación emocional y en la construcción de ambientes inclusivos.

Tabla 1 Características sociodemográficas de los participantes

Grupo	Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Docentes (n = 5)	Nivel de Estudios	Universidad	5	100,0
		Escuela	0	0,0
		Colegio	0	0,0
		Ninguno	0	0,0
Representantes Legales Edad (n = 103)	Edad	18 a 22 años	2	1,9
		23 a 27 años	7	6,8
		28 a 32 años	13	12,6
		33 a 37 años	18	17,5
		38 a 42 años	27	26,2
		43 años en adelante	36	35,0
	Sexo	Masculino	47	45,6
		Femenino	56	54,4
	Zona de Residencia	Urbana	103	100,0
		Rural	0	0,0
	Nivel de Estudios	Escuela	1	1,0
		Colegio	19	18,4
		Universidad	83	80,6
		Ninguno	0	0,0

Nota. Los porcentajes fueron calculados en función del tamaño de cada grupo de participantes.

Procedimiento y Consideraciones Éticas

La técnica utilizada para la recolección de la información fue la encuesta. Como instrumento se empleó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, diseñado para medir las percepciones de los participantes sobre la educación emocional y su relación con la construcción de ambientes inclusivos en estudiantes de segundo grado de Educación Básica.

El cuestionario estuvo conformado por ítems cerrados con opciones de respuesta ordinales, lo que permitió cuantificar las opiniones de los participantes de forma objetiva y sistemática, facilitando el posterior análisis estadístico de los datos.

Una vez finalizada la recolección de información, se llevó a cabo un proceso de depuración para asegurar la calidad de los datos. Se excluyeron las respuestas incompletas, inconsistentes o que evidenciaron patrones no representativos, como valores idénticos en todos los ítems o tiempos de respuesta atípicamente bajos conforme a las recomendaciones metodológicas establecidas por Hair et al. (2019).

En el ámbito ético, se observaron las pautas sugeridas por Winter & Gundur (2017), priorizando el respeto y el cuidado hacia los participantes. A todos los estudiantes se les informó previamente sobre los aspectos relacionados con la confidencialidad, el anonimato y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. La participación fue voluntaria, mediada por un consentimiento informado digital. Adicionalmente, se ofreció una introducción clara sobre los objetivos del estudio y una explicación general del contenido evaluado, con el fin de garantizar una participación consciente e informada.

Análisis Estadístico

Para examinar la calidad psicométrica del instrumento y evaluar la relación entre las variables del estudio, se realizaron análisis estadísticos en concordancia con recomendaciones metodológicas para validación de escalas y modelos de ecuaciones estructurales (Hair et al., 2019; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019). En primer lugar, se revisó la depuración de la base de datos, verificando valores faltantes, patrones inconsistentes y respuestas atípicas. Posteriormente, se desarrolló un análisis descriptivo de los ítems y dimensiones (frecuencias, porcentajes, media y desviación estándar) y se evaluaron las propiedades de medición del cuestionario. Finalmente, se estimó un modelo de PLS-SEM para analizar la relación entre educación emocional y ambientes inclusivos.



Modelo PLS-SEM

Se utilizó el enfoque de Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) por su utilidad para analizar relaciones entre constructos latentes medidos mediante ítems tipo Likert y por su robustez en contextos aplicados con modelos predictivos y muestras de tamaño moderado (Hair et al., 2019). El análisis se ejecutó en dos etapas: la evaluación del modelo de medición (fiabilidad y validez) y la evaluación del modelo estructural (prueba de hipótesis y capacidad explicativa).

Consistencia interna.

La fiabilidad interna del instrumento se evaluó mediante el alfa de Cronbach para cada dimensión (Cronbach, 1951). Adicionalmente, se estimó la fiabilidad compuesta (Composite Reliability, CR) para valorar la consistencia del conjunto de ítems respecto al constructo subyacente (Bacon et al., 1995). Se consideraron adecuados valores $\geq 0,70$ (Nunnally & Bernstein, 1994).

Validez convergente.

La validez convergente se examinó mediante el Average Variance Extracted (AVE), considerando valores $\geq 0,50$ como evidencia de que el constructo explica una proporción suficiente de la varianza de sus indicadores (Hair et al., 2019).

Validez discriminante.

La validez discriminante se verificó mediante el criterio de Fornell-Larcker (la raíz cuadrada del AVE debe superar las correlaciones entre constructos) y mediante el índice HTMT, considerando aceptables valores menores a los puntos de corte recomendados en la literatura (Hair et al., 2019).

Evaluación del modelo estructural

Antes de estimar las relaciones entre constructos, se evaluó la colinealidad mediante el VIF, a fin de asegurar que no existan problemas que distorsionen la estimación de los coeficientes de ruta. La significancia de las relaciones hipotetizadas se contrastó mediante bootstrapping con remuestreo, reportando los coeficientes estandarizados (β), los valores t y la significación estadística (Hair et al., 2019).

Asimismo, se reportó la capacidad explicativa del modelo a través del coeficiente de determinación (R^2) de la variable endógena (ambientes inclusivos) y el tamaño del efecto f^2 , para interpretar el aporte de la

educación emocional sobre la explicación del modelo. Complementariamente, se consideró la relevancia predictiva (Q^2) cuando corresponda.

Hipótesis del estudio

Como el estudio es descriptivo-correlacional (sin causalidad experimental), plantea las hipótesis en términos de relación/efecto predictivo dentro del modelo PLS-SEM:

Hipótesis general

- H0 (nula): La educación emocional no se relaciona significativamente con los ambientes inclusivos en el contexto escolar.
- H1 (alternativa): La educación emocional se relaciona positiva y significativamente con los ambientes inclusivos en el contexto escolar.

Hipótesis del modelo estructural (PLS-SEM)

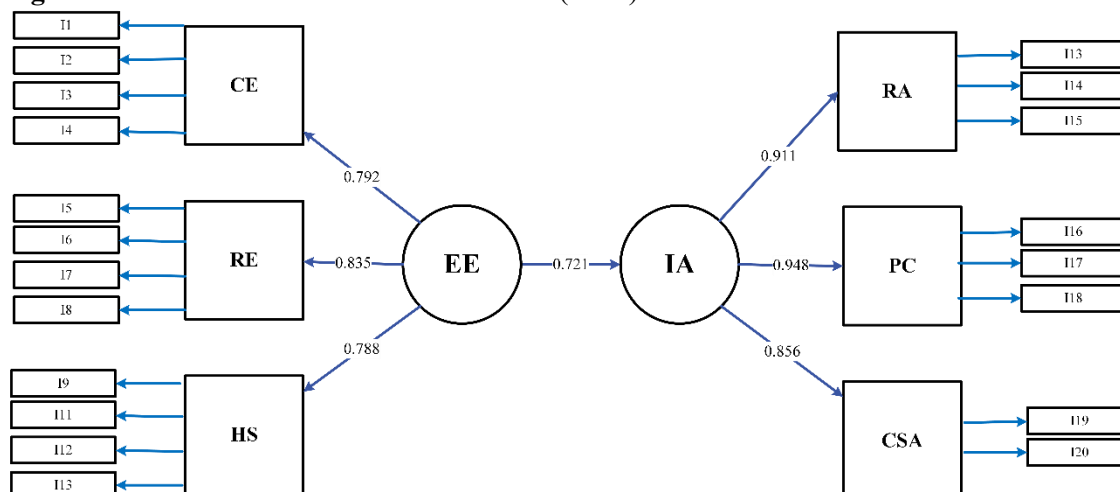
- H1: La educación emocional predice de forma positiva los ambientes inclusivos ($EE \rightarrow AI$), de modo que, a mayor educación emocional, mayores niveles de ambientes inclusivos percibidos.

Análisis de resultados

La Figura 1 presenta el modelo de ecuaciones estructurales propuesto, el cual integra los constructos de segundo orden Educación Emocional y Ambientes Inclusivos, junto con sus respectivos constructos de primer orden e indicadores observados. El modelo evidencia una estructura jerárquica clara, donde la Educación Emocional se refleja a través de la Conciencia Emocional, la Regulación Emocional y las Habilidades Socioemocionales, mientras que los Ambientes Inclusivos se manifiestan mediante el Respeto y Aceptación, la Participación y Cooperación, y el Clima y Seguridad en el Aula.

Las cargas factoriales estandarizadas observadas en el modelo son superiores a los valores mínimos recomendados, lo que confirma una adecuada relación entre los constructos latentes y sus dimensiones subyacentes. Asimismo, la relación estructural entre Educación Emocional y Ambientes Inclusivos muestra un coeficiente positivo y elevado, lo que sugiere que mayores niveles de educación emocional se asocian con entornos educativos más inclusivos.

Figure 1.- Modelo de ecuaciones estructurales (SEM)



Nota. Ilustra las relaciones entre la Educación Emocional y los Ambientes Inclusivos, junto con sus respectivos constructos latentes de primer orden e indicadores observados. Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en encuesta.

Tabla 2 Codificación de ítems, categorías y dimensiones en el modelo estructural

Dimensión	Abreviatura	Categoría	Abreviatura	Ítems Asociados	Preguntas en Encuesta
Educación Emocional	EE	Conciencia Emocional	CE	I1, I2, I3, I4	Preguntas 1 a 12
		Regulación Emocional	RE	I5, I6, I7, I8	
		Habilidades Socioemocionales	HS	I9, I10, I11, I12	
Ambientes Inclusivos	AI	Respeto y Aceptación	RA	I13, I14, I15	Preguntas 13 a 20
		Participación y Cooperación	PC	I16, I17, I18	
		Clima y Seguridad en el Aula	CSA	I19, I20	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en encuesta

Los resultados de fiabilidad y validez convergente se presentan en la Tabla 3. El alfa de Cronbach y la fiabilidad compuesta (CR) de ambos constructos superan el umbral recomendado de 0.70, lo que evidencia una adecuada consistencia interna. En particular, la Educación Emocional presenta valores elevados de fiabilidad, mientras que Ambientes Inclusivos muestra niveles satisfactorios y aceptables para estudios en ciencias sociales.

Adicionalmente, los valores de varianza media extraída (AVE) son superiores a 0.50 en ambos constructos, lo que confirma la validez convergente del modelo. Estos resultados indican que los constructos explican una proporción sustancial de la varianza de sus indicadores, respaldando la calidad del modelo de medición.

Tabla 3 Indicadores de fiabilidad y validez convergente

Constructo	Alfa de Cronbach	Fiabilidad Compuesta (CR)	Varianza Media Extraída (AVE)
Educación Emocional	0.889	0.932	0.82
Ambientes Inclusivos	0.734	0.847	0.649

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en encuesta

La validez discriminante se evaluó mediante el criterio de Fornell–Larcker, comparando la raíz cuadrada de la AVE con las correlaciones entre constructos. Como se observa en la matriz de correlaciones, presentada en la tabla 4, la raíz cuadrada de la AVE de cada constructo es superior a las correlaciones cruzadas, lo que confirma que los constructos son empíricamente distintos entre sí.

Este resultado sugiere que, aunque Educación Emocional y Ambientes Inclusivos están conceptualmente relacionados, cada uno captura dimensiones diferenciadas del fenómeno estudiado, fortaleciendo la validez del modelo estructural propuesto.

Tabla 4 Matriz de correlaciones entre constructos y raíz cuadrada de AVE (diagonal)

	AI	EE
Ambientes Inclusivos	0.905	
Educación Emocional	0.721	0.805

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en encuesta

El análisis del efecto directo, presentado en la tabla 5, revela que la Educación Emocional ejerce un impacto positivo y estadísticamente significativo sobre los Ambientes Inclusivos ($\beta = 0.721$, $p < 0.001$). Este resultado indica que un mayor desarrollo de competencias emocionales en el contexto educativo se asocia con una percepción más favorable de inclusión, respeto, participación y seguridad en el aula.

La magnitud del coeficiente sugiere un efecto sustantivo, lo que refuerza la relevancia teórica del modelo y respalda la hipótesis planteada en el estudio.

Tabla 5 Efecto Directo entre Educación Emocional y Ambientes Inclusivos

Relación	Muestra	Media	Desviación	t	p valor
	original (O)	(M)	Estándar		
Educación Emocional → Ambientes Inclusivos	0.721	0.723	0.063	11.425	0.000

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en encuesta

El poder explicativo del modelo se evaluó mediante el coeficiente de determinación (R^2), detallado en la tabla 6. Los resultados muestran que la Educación Emocional explica aproximadamente el 51.9% de la varianza de los Ambientes Inclusivos, lo que representa un nivel moderado a sustancial de explicación según los criterios establecidos en la literatura PLS-SEM.

El valor de R^2 ajustado confirma la estabilidad del modelo, mientras que el tamaño del efecto (f^2) indica que la Educación Emocional desempeña un rol relevante en la explicación del constructo dependiente.

Tabla 6 Coeficiente de Determinación R^2 , R^2 ajustado y f^2

Constructo Dependiente	R^2	R^2 ajustado	f^2 Educación Emocional
Ambientes Inclusivos	0.519	0.515	1.081

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en encuesta

La relevancia predictiva del modelo fue evaluada mediante el procedimiento de blindfolding, observables en la tabla 7. Los valores de Q^2 de redundancia del constructo obtenidos para Ambientes Inclusivos y sus dimensiones son claramente superiores a cero, lo que confirma que el modelo posee capacidad predictiva.

En particular, los valores de Q^2 indican una relevancia predictiva moderada a alta, lo que sugiere que el modelo no solo explica relaciones estructurales, sino que también presenta un desempeño adecuado en la predicción de datos omitidos.

Tabla 7 Análisis Predictivo mediante Blindfolding (Q^2)

Constructo	SSO	SSE	$Q^2 (=1-SSE/SSO)$
AI	309	180.773	0.415
EE	309	309	
CE	103	103	
CSA	103	61.41	0.404
HS	103	103	
PC	103	53.187	0.484
RA	103	66.176	0.358
RE	103	103	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en encuesta

La evaluación de la precisión predictiva mediante PLS-Predict, presentada en la tabla 8, muestra valores de RMSE y MAE consistentes entre los constructos analizados. Asimismo, los valores positivos de $Q^2_{predict}$ confirman que el modelo supera el criterio de referencia y presenta una capacidad predictiva adecuada a nivel de constructo.

Estos resultados refuerzan la robustez del modelo desde una perspectiva predictiva, complementando los hallazgos obtenidos a partir del análisis explicativo tradicional.

Tabla 8 Precisión Predictiva (PLS Predict)

Constructo	RMSE	MAE	MAPE	$Q^2_{predict}$
AI	0.721	0.551		0.502
RA	0.816	0.655	133.581	0.346
CSA	0.785	0.594	92.512	0.393
PC	0.729	0.555	125.947	0.477

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en encuesta

En conjunto, los resultados evidencian que la Educación Emocional constituye un factor clave en la construcción de Ambientes Inclusivos, no solo desde una perspectiva explicativa, sino también predictiva, aportando evidencia empírica relevante para el diseño de intervenciones educativas orientadas al bienestar emocional y la inclusión.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman que la educación emocional se relaciona de manera positiva, significativa y sustantiva con la construcción de ambientes inclusivos en estudiantes de segundo grado de Educación Básica. Esta evidencia empírica se alinea con el marco teórico contemporáneo que concibe el aprendizaje socioemocional como un componente central para la convivencia escolar, el bienestar y la inclusión educativa (Bisquerra & Chao Rebolledo, 2021; CASEL, 2023).

El coeficiente estructural obtenido ($\beta = 0.721$, $p < 0.001$) indica un efecto elevado de la educación emocional sobre los ambientes inclusivos, lo que sugiere que el fortalecimiento de competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades socioemocionales contribuye significativamente a la percepción de respeto, participación, cooperación y seguridad en el aula. Este hallazgo es consistente con estudios previos que han demostrado que la educación emocional mejora el clima escolar y reduce conductas de exclusión y conflicto, especialmente en contextos educativos caracterizados por la diversidad (Fu et al., 2022; Deng et al., 2021; Zhang & Chen, 2023).

Desde una perspectiva explicativa, el valor de R^2 (0.519) indica que la educación emocional explica más de la mitad de la varianza de los ambientes inclusivos, lo que representa un nivel moderado-alto de explicación según los criterios establecidos en la literatura PLS-SEM (Hair et al., 2019). Este resultado refuerza la idea de que la inclusión educativa no depende exclusivamente de adaptaciones curriculares o recursos especializados, sino de procesos relacionales y emocionales que configuran el clima del aula, tal como lo señalan Welsh et al. (2024) y Poikola et al. (2024).

En relación con la validez del modelo, los altos valores de fiabilidad compuesta y AVE confirman la solidez psicométrica del instrumento utilizado, mientras que la validez discriminante evidencia que, aunque educación emocional y ambientes inclusivos están estrechamente vinculados, constituyen constructos conceptualmente diferenciados. Este resultado coincide con investigaciones previas que destacan la necesidad de abordar ambas dimensiones de manera integrada, pero no indistinta, en el diseño de políticas y prácticas educativas inclusivas (OECD, 2023; UNESCO, 2021).

Desde una perspectiva predictiva, los valores positivos y elevados de Q^2 obtenidos mediante blindfolding y PLS-Predict indican que el modelo no solo describe adecuadamente la relación entre las variables, sino que también posee capacidad predictiva, lo cual resulta especialmente relevante para



estudios aplicados en educación. Estos hallazgos respaldan el uso de modelos PLS-SEM en contextos escolares con muestras moderadas, donde el interés se centra tanto en la explicación como en la predicción de fenómenos educativos complejos (Hair et al., 2019).

En coherencia con la literatura internacional, los resultados refuerzan la importancia de implementar programas sistemáticos de educación emocional desde los primeros años de escolaridad. Meta-análisis recientes han demostrado que las intervenciones socioemocionales tempranas tienen efectos sostenidos en la convivencia escolar, la empatía y la aceptación de la diversidad, especialmente cuando involucran a docentes y familias (Cipriano et al., 2024; Domitrovich et al., 2022; Miller-Graff et al., 2024).

En el contexto ecuatoriano, los hallazgos adquieren particular relevancia, ya que evidencian que, aunque la educación emocional está contemplada en el currículo priorizado, su implementación efectiva continúa representando un desafío. Estudios recientes señalan que la formación docente y el trabajo conjunto con las familias constituyen factores clave para traducir los lineamientos curriculares en prácticas inclusivas sostenibles (Castelo Barreno et al., 2024; Gómez & Martínez, 2024). En este sentido, los resultados del presente estudio aportan evidencia empírica local que respalda la necesidad de fortalecer la educación emocional como eje transversal del quehacer educativo.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio permiten concluir que la educación emocional constituye un factor determinante en la construcción de ambientes inclusivos en estudiantes de segundo grado de Educación Básica. La relación positiva y significativa identificada entre ambas variables confirma que el desarrollo de competencias socioemocionales favorece la convivencia escolar, el respeto a la diversidad y la percepción de seguridad y participación en el aula.

Desde el punto de vista metodológico, el modelo PLS-SEM estimado presentó adecuados niveles de fiabilidad, validez convergente y discriminante, así como una capacidad explicativa y predictiva moderada-alta, lo que respalda la solidez de los resultados obtenidos. Estos hallazgos confirman la pertinencia del uso de modelos de ecuaciones estructurales con enfoque predictivo en investigaciones educativas aplicadas.

En términos prácticos, los resultados sugieren que las instituciones educativas deben priorizar la educación emocional como un componente transversal del currículo, especialmente en los primeros años

de escolaridad, donde se sientan las bases del desarrollo socioemocional. Asimismo, se destaca la importancia de fortalecer la formación docente en competencias emocionales y de promover una colaboración activa entre escuela y familia para consolidar ambientes inclusivos sostenibles.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones, como el uso de un muestreo no probabilístico y el carácter transversal del diseño, lo que impide establecer relaciones causales. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar diseños longitudinales y considerar la percepción directa del estudiantado, con el fin de profundizar en la comprensión del impacto de la educación emocional en la inclusión educativa.

En conclusión, la educación emocional emerge no solo como un complemento del aprendizaje académico, sino como un pilar fundamental para la construcción de escuelas inclusivas, capaces de responder a la diversidad y de promover el bienestar integral de los estudiantes desde las primeras etapas de su trayectoria educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023).

The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>

Arévalo Duarte, M. A. (2025). El entorno escolar como ecosistema terapéutico: Salud mental, bienestar emocional y la adopción del paradigma educativo inclusivo. *Revista Investigación & Praxis en Ciencias Sociales*, 4(2), 29–43. <https://doi.org/10.24054/19a9d104>

Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 55(3), 394–406.

<https://doi.org/10.1177/0013164495055003003>

Baker-Henningham, H., Bowers, M., Francis, T., Vera-Hernández, M., & Walker, S. P. (2021). The Irie Classroom Toolbox: A cluster-randomised controlled trial. *The Lancet Global Health*, 9(4), e456–e468. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(21\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(21)00002-4)

Bisquerra, R., & García, E. (2021). Educación emocional: Competencias para la vida y el bienestar. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 321–338. <https://doi.org/10.6018/rie.450971>



- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- CASEL. (2023). *What is social and emotional learning (SEL)?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- Cano Cabezas, M. J., Lara Albarado, T. F., Vergel Parejo, E. E., & Rodríguez Morales, A. (2025). Las habilidades socioemocionales para escolares de octavo año en la educación general básica. *Revista Conrado*, 21(103), e4370.
- Castelo Barreno, L. F., Leal Maridueña, I. A., Quinaluisa Narváez, K. B., Ortega García, E. A., & González Barona, V. B. (2024). Evaluation of the socio-emotional competences of the prioritized curriculum in the exit profile of the Ecuadorian bachelor. *International Journal of Religion*, 5(10), 162–172. <https://doi.org/10.61707/xpxgwz46>
- Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Deng, X., Yang, J., & Wu, Y. (2021). Adolescent empathy influences bystander defending in school bullying: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 690898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690898>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2022). Social-emotional learning: A meta-analysis of school-based interventions. *Child Development*, 93(1), 34–56. <https://doi.org/10.1111/cdev.13628>
- Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal design for learning across formal school structures in Europe: A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Faneite, J. (2023). *Metodología de la investigación cuantitativa aplicada a las ciencias sociales*. Editorial Académica Universitaria.



- Fancite, S. F. A. (2023). Los enfoques de investigación en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95.
- Fu, W., Xiao, Y., Yin, C., & Zhou, T. (2022). The relationship of inclusive climate and peers' attitude toward children with disabilities in China: A mediating role of empathy. *Frontiers in Psychology*, 13, 1034232. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1034232>
- Gómez, L., & Martínez, P. (2024). Formación docente y educación emocional en contextos de inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 89–104. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100089>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2019). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Lagos San Martín, N. (2025). El libro de la educación emocional en la escuela. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 7(1), 3–9. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.7239>
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Miller-Graff, L., Maloney, C., Beauvil, L. J., & Feuille, M. O. (2024). The effectiveness of a contextually grounded social emotional learning program in Haiti: A pilot cluster randomized control trial. *Journal of School Psychology*, 106, 101349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101349>
- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7–16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.



OECD. (2023). *Social and emotional skills for inclusive education*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Peña Julca, M. L. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: Una revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(12), 1–21.

Poikola, M., Kärnä, E., & Hakalehto, S. (2024). Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education*, 59(4), e12731.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12731>

Prisiazhniuk, D., Makoelle, T. M., & Zangieva, I. (2024). Teachers' attitudes towards inclusive education of children with special educational needs and disabilities in Central Asia. *Children and Youth Services Review*, 160, 107535. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107535>

Puertas Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González Valero, G. (2024). Emotional intelligence in the educational field: A meta-analysis. *Anales de Psicología*. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>

Ramos-Galarza, C. (2020). *Diseños de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Editorial UTMACH.

Rodríguez, M., & Valdivieso, S. (2022). Familia y educación emocional en la infancia: Implicaciones para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 16(2), 45–60. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.16205>

Silke, C., Davitt, E., Flynn, N., Shaw, A., Brady, B., Murray, C., & Dolan, P. (2024). Activating social empathy: An evaluation of a school-based social and emotional learning programme. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100021. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100021>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.



- Welsh, R. O., Rodriguez, L. A., & Joseph, B. (2024). Examining student perceptions of school climate, school personnel, and school discipline: Evidence from New York City. *Journal of School Psychology, 107*, 101361. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101361>
- Zhang, Y., & Chen, J.-K. (2023). Emotional intelligence and school bullying victimization in children and youth students: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(6), 4746. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064746>
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2021). Teacher training in social-emotional learning: Challenges and opportunities. *Teaching and Teacher Education, 100*, 103284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103284>

