Emociones y motivación en el aula: revisión documental comparada de la educación primaria en contextos rurales y urbanos del Ecuador

Emotions and motivation in the classroom: a comparative documentary review of Primary Education in rural and urban contexts in Ecuador

María Isabel Vallejo
mabelvalu@gmail.com
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Recepción: 30 de abril de 2026
Aceptación: 15 de julio de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/mamakuna.27.1358

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

El presente artículo analiza los modelos teóricos de las competencias afectivo-emocionales y motivacionales en la educación primaria mediante una revisión documental comparada, con énfasis en su aplicabilidad en contextos rurales y urbanos del Ecuador. El estudio se fundamenta en los aportes de Goleman, Salovey y Mayer, Ryan y Deci y Keller, complementados con literatura reciente sobre educación socioemocional en América Latina. Desde un enfoque cualitativo documental, la investigación desarrolla tres momentos: revisión teórica, categorización de información y análisis comparativo de los modelos. Los resultados evidencian coincidencias en la relevancia de integrar la dimensión socioemocional al aprendizaje, aunque su implementación depende de factores pedagógicos, institucionales y socioculturales. Se identifican como barreras la limitada formación docente y la escasa integración curricular, mientras que el compromiso docente, la participación familiar y la contextualización educativa actúan como facilitadores. Se concluye que la adaptación de estos modelos es fundamental para fortalecer una educación primaria integral y pertinente.

Palabras clave: educación primaria, competencias socioemocionales, motivación, revisión documental, contextos rurales y urbanos

ABSTRACT

This article analyzes theoretical models of affective-emotional and motivational competencies in primary education through a comparative documentary review, with emphasis on their applicability in rural and urban contexts in Ecuador. The study is based on the contributions of Goleman, Salovey and Mayer, Ryan and Deci, and Keller, complemented by recent literature on socioemotional education in Latin America. Using a qualitative documentary approach, the research is developed through three stages: theoretical review, information categorization, and comparative analysis of the models. The findings reveal commonalities regarding the relevance of integrating the socioemotional dimension into learning processes; however, their implementation depends on pedagogical, institutional, and sociocultural factors. The study identifies limited teacher training and insufficient curricular integration as barriers, while teacher commitment, family involvement, and educational contextualization emerge as key facilitators. It concludes that adapting these models is essential to strengthening comprehensive and relevant primary education.

Keywords: primary education, socio-emotional competencies, motivation, documentary review, rural-urban contexts

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias afectivo-emocionales y motivacionales se reconoce actualmente como un componente esencial del aprendizaje debido a su influencia en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar integral de los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021). Sin embargo, pese a su importancia, su incorporación en las prácticas pedagógicas continúa presentando desafíos, especialmente en sistemas educativos caracterizados por desigualdades sociales, territoriales e institucionales como ocurre en los diferentes contextos educativos del Ecuador.

En la educación primaria, esta problemática adquiere especial relevancia debido a que, durante esta etapa, los niños no solo construyen conocimientos, sino también desarrollan formas de interacción, autorregulación emocional y disposiciones hacia el aprendizaje. En este sentido, comprender los fundamentos teóricos que explican la relación entre emoción, motivación y aprendizaje resulta necesario para analizar cómo estos aportes pueden responder a las particularidades de los distintos escenarios educativos.

Desde esta perspectiva, el presente artículo plantea la siguiente interrogante: ¿cómo se configuran y articulan los modelos teóricos de las competencias afectivo-emocionales y motivacionales en la educación primaria y cuáles son sus posibilidades de aplicación en contextos rurales y urbanos del Ecuador? Para responder a esta cuestión se desarrolla una revisión documental comparada de los principales enfoques teóricos en este campo, entre los que destacan las propuestas de Goleman (1995), Salovey y Mayer (1990), Ryan y Deci (1985) y Keller (1983).

En América Latina, el estudio de las competencias socioemocionales y motivacionales ha adquirido una creciente relevancia dentro de las políticas educativas y la investigación científica, debido a su relación con el aprendizaje, la convivencia escolar y la formación integral del estudiante. En esta línea, la Unesco —mediante el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2021)— reconoce la importancia de habilidades como la empatía, la autorregulación y la apertura a la diversidad como elementos fundamentales para promover una educación inclusiva y de calidad. No obstante, diversos estudios regionales evidencian que la incorporación del aprendizaje socioemocional enfrenta desafíos vinculados con la formación docente, las condiciones institucionales y las características socioculturales de los territorios (Espinoza y León, 2022).

En el caso ecuatoriano, aunque existen avances en el reconocimiento de la educación integral y el desarrollo de habilidades socioemocionales dentro del ámbito educativo, aún resulta limitada la producción investigativa que analiza comparativamente la articulación de los modelos teóricos afectivo-emocionales y motivacionales considerando las particularidades de los contextos rurales y urbanos (Chaparro y Santos, 2018). En este sentido, el presente estudio busca contribuir a este campo mediante una revisión documental orientada a comprender la relación entre los fundamentos teóricos y las condiciones educativas del país.

En este marco, el artículo tiene como propósito analizar los modelos teóricos de las competencias afectivo-emocionales y motivacionales en la educación primaria mediante una revisión bibliográfica de carácter comparado, identificando sus principales puntos de convergencia, divergencia y posibilidades de aplicación en diferentes contextos educativos. Así, se pretende aportar elementos para comprender de forma integral y contextualizada los procesos emocionales y motivacionales que intervienen en el aprendizaje.

Los resultados presentados forman parte de una investigación doctoral más amplia (Vallejo, 2025), orientada a comprender la formación de competencias afectivo-emocionales y motivacionales en estudiantes de educación primaria desde una perspectiva contextualizada. Esta investigación constituye un antecedente

que permite profundizar en la relación entre los modelos teóricos revisados y las particularidades de los escenarios educativos rurales y urbanos del Ecuador.

MARCO TEÓRICO

Educación emocional y motivación en la infancia

La educación socioemocional se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan habilidades para reconocer, comprender y regular sus emociones, así como para relacionarse de manera positiva con los demás (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). Estas competencias, estrechamente vinculadas a la inteligencia emocional (Goleman, 1995), no solo inciden en el bienestar personal, sino que también condicionan la forma en que los niños se enfrentan a los procesos de aprendizaje, influyendo en su participación, en la resolución de conflictos y en la construcción de vínculos dentro del entorno escolar. En este sentido, la educación emocional trasciende una dimensión complementaria del currículo para constituirse en un eje fundamental del desarrollo integral.

En el ámbito latinoamericano, el desarrollo de las habilidades socioemocionales ha adquirido una relevancia creciente dentro de las políticas y prácticas educativas (Unesco, 2021). El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) (LLECE, 2021), en el que participó Ecuador con quince países de América Latina y el Caribe, incorporó la evaluación de la empatía, la apertura a la diversidad y la autorregulación escolar, reconociendo que estas habilidades forman parte de los procesos de aprendizaje y del desarrollo integral del estudiantado (Unesco, 2021). Posteriormente, la Unesco destacó la necesidad de integrarlas de manera explícita en el currículo y en las prácticas pedagógicas mediante estrategias que permitan a los docentes promover ambientes inclusivos, participativos y emocionalmente seguros (Unesco, 2024). Desde esta perspectiva, la educación socioemocional no debe entenderse como un componente complementario, sino como una dimensión transversal que requiere ser contextualizada de acuerdo con las características sociales, culturales y territoriales de cada comunidad educativa (Unesco, 2024).

Desde una perspectiva más estructurada, el modelo de habilidades emocionales de Salovey y Mayer (1990) permite comprender la educación emocional como un conjunto de capacidades cognitivas que posibilitan percibir, comprender y regular las emociones de manera consciente. Este enfoque aporta una visión más analítica del fenómeno emocional, destacando su relación con procesos como la toma de decisiones, la adaptación al entorno y el aprendizaje significativo. De este modo, tanto los planteamientos de Goleman (1995) como los de Salovey y Mayer (1990) coinciden en reconocer que el desarrollo emocional influye en la manera en que el estudiante construye conocimiento y se vincula con su contexto.

En cuanto a la motivación, la teoría de la autodeterminación sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y pertenencia (Ryan y Deci, 2020). Estas dimensiones permiten comprender que el estudiante no aprende únicamente por estímulos externos, sino por el sentido que otorga a la experiencia educativa. En este marco, la motivación intrínseca se configura como un elemento clave para sostener el interés, la persistencia y el compromiso con el aprendizaje.

A este enfoque se suma el modelo ARCS de Keller (1983), el cual propone que la motivación puede ser promovida mediante estrategias que capten la atención del estudiante, otorguen relevancia a los contenidos, generen confianza en sus capacidades y produzcan satisfacción por los logros. Este modelo introduce una dimensión útil para el ámbito educativo, al ofrecer orientaciones concretas para diseñar experiencias de aprendizaje motivadoras.

El análisis conjunto de estos modelos permite evidenciar que la educación emocional y la motivación no operan de manera aislada, sino que se encuentran interrelacionadas (Bisquerra, 2020). Un estudiante que se siente emocionalmente seguro y valorado desarrolla mayor disposición para aprender, mientras que un entorno que promueve la motivación fortalece la autoestima y la autorregulación emocional. En este sentido, el rol del docente adquiere una relevancia central no solo como transmisor de conocimientos, sino como mediador de experiencias que integran lo cognitivo, lo emocional y lo motivacional.

La relación entre emoción, motivación y aprendizaje se encuentra mediada por las características del contexto educativo (Wigfield y Eccles, 2000; Durlak *et al*., 2022). Por ello, la aplicación de estos modelos requiere considerar las condiciones sociales, culturales e institucionales en las que se desarrollan las prácticas pedagógicas, reconociendo que su implementación adquiere significados particulares según la realidad educativa. Estos fundamentos permiten avanzar hacia el análisis de los principales modelos teóricos que explican la relación entre las competencias afectivo-emocionales, la motivación y los procesos de aprendizaje en el aula.

Modelos teóricos de competencias afectivo-emocionales en el aula

Aunque los modelos de Goleman (1995) y Salovey y Mayer (1990) continúan siendo referentes para comprender el desarrollo de las competencias afectivo-emocionales, investigaciones recientes destacan la necesidad de ampliar su aplicación hacia enfoques contextualizados que consideren las características sociales, culturales y territoriales de los sistemas educativos. En América Latina, diversos estudios evidencian que la efectividad de estos modelos depende, en gran medida, de la capacidad de las instituciones educativas para integrarlos en el currículo, fortalecer la formación docente y generar ambientes escolares que favorezcan el desarrollo emocional desde una perspectiva inclusiva.

El modelo de Goleman (1995) plantea que la inteligencia emocional se estructura en torno a cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Estas dimensiones no solo describen competencias individuales, sino que orientan prácticas educativas enfocadas en el desarrollo integral del estudiante. Desde esta perspectiva, el aula se concibe como un espacio donde las emociones no deben ser reprimidas, sino comprendidas y gestionadas como parte del proceso formativo.

Por su parte, el modelo de Salovey y Mayer (1990) propone una visión más cognitiva de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones. Este enfoque introduce una dimensión analítica que permite estructurar el trabajo pedagógico en torno al desarrollo progresivo de habilidades emocionales. A diferencia del planteamiento de Goleman (1995), que enfatiza el impacto social de la emoción, Salovey y Mayer destacan su función en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones.

La comparación entre ambos modelos permite identificar puntos de convergencia y divergencia. Mientras Goleman (1995) otorga un mayor peso a la dimensión social y relacional, Salovey y Mayer (1990) enfatizan los procesos internos y cognitivos. Sin embargo, ambos coinciden en reconocer que el desarrollo emocional es indispensable para el aprendizaje significativo, lo que refuerza la necesidad de su incorporación en la práctica educativa.

Desde una perspectiva contextual, algunos estudios señalan que las características del entorno pueden influir en la forma en que estas competencias se desarrollan. En los entornos rurales, las competencias afectivo-emocionales suelen desarrollarse de manera implícita, a través de la cercanía entre docentes y estudiantes, así como de las dinámicas comunitarias que favorecen la confianza y la empatía. En estos espacios, el modelo de Goleman (1995) encuentra una mayor correspondencia, debido a la relevancia del vínculo afectivo en el proceso educativo.

A diferencia de los contextos urbanos, la aplicación de estos modelos tiende a estructurarse de manera más formal mediante programas o estrategias específicas orientadas al desarrollo socioemocional. En este caso, el enfoque de Salovey y Mayer (1990) puede resultar más visible, al permitir una organización más sistemática del trabajo emocional en el aula. No obstante, esta formalización no siempre garantiza una apropiación profunda de las competencias, especialmente cuando no se logra establecer un vínculo significativo con los estudiantes.

En este sentido, el análisis evidencia que los modelos teóricos, aunque ofrecen marcos conceptuales sólidos, requieren ser contextualizados para responder a las particularidades de cada entorno educativo. La educación emocional no puede entenderse como una aplicación uniforme de teorías, sino como un proceso dinámico que se construye en la interacción cotidiana del aula.

Modelos motivacionales y su relación con el aprendizaje

El estudio de la motivación en el ámbito educativo ha dado lugar a diversos modelos que buscan explicar por qué los estudiantes se involucran —o no— en los procesos de aprendizaje. Entre estos enfoques, la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (1985) y el modelo ARCS de Keller (1983) destacan por su relevancia y aplicabilidad en contextos educativos.

La teoría de la autodeterminación plantea que la motivación se sustenta en la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Estas dimensiones permiten comprender que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante se siente capaz, valorado y con la posibilidad de participar en su proceso formativo. En este sentido, la motivación no depende solo de estímulos externos, sino de la experiencia interna del estudiante frente al aprendizaje.

Por otro lado, el modelo ARCS de Keller (1983) propone una aproximación más operativa, centrada en el diseño de experiencias educativas que mantengan el interés del estudiante. A través de sus cuatro componentes —atención, relevancia, confianza y satisfacción—, este modelo ofrece herramientas concretas para estructurar la enseñanza de manera motivadora. A diferencia de la teoría de la autodeterminación, que se enfoca en procesos internos, el modelo ARCS se orienta a la intervención pedagógica directa.

La comparación entre ambos enfoques permite evidenciar que, aunque parten de perspectivas distintas, resultan complementarios. Mientras Ryan y Deci (1985) explican el origen de la motivación, Keller (1983) propone estrategias para estimularla en el aula. Esta complementariedad sugiere que una educación motivacional efectiva requiere la comprensión de las necesidades del estudiante y el diseño de experiencias que respondan a ellas.

La literatura científica reciente coincide en que las estrategias orientadas al fortalecimiento de la motivación escolar alcanzan mejores resultados cuando se articulan con el desarrollo de competencias afectivo-emocionales y con prácticas pedagógicas centradas en el estudiante. Desde esta perspectiva, la motivación trasciende una concepción individual para entenderse como un proceso dinámico y multidimensional, influenciado por la calidad de las relaciones pedagógicas, el clima escolar, el contexto familiar y las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla el aprendizaje. En consecuencia, la integración de enfoques motivacionales y socioemocionales favorece la participación, el compromiso con las tareas escolares y la construcción de aprendizajes significativos, especialmente en contextos educativos que presentan realidades diversas (entornos rurales y urbanos).

La aplicación educativa de estos modelos evidencia que la motivación constituye un proceso dinámico en el que intervienen factores individuales, pedagógicos y contextuales. Por ello, su comprensión requiere superar una visión reduccionista centrada en los estímulos externos o en las características personales del estudiante. Se debe reconocer, de hecho, la importancia de las experiencias de aprendizaje, las relaciones pedagógicas y las condiciones del entorno

educativo. Desde esta perspectiva, los modelos motivacionales proporcionan fundamentos conceptuales que permiten interpretar cómo se construye el compromiso del estudiante con el aprendizaje y cómo pueden orientarse prácticas pedagógicas más significativas.

En cambio, en los contextos urbanos la motivación tiende a estar influenciada por factores externos, como la evaluación, la competencia académica y las exigencias institucionales. En este escenario, el modelo ARCS se presenta como una herramienta útil para captar la atención y mantener el interés del estudiante. Sin embargo, su aplicación puede resultar limitada si no se logra fortalecer la dimensión emocional del aprendizaje.

El diseño teórico de la presente investigación se estructura desde una perspectiva que articula los fundamentos conceptuales con el enfoque metodológico asumido, permitiendo comprender las competencias afectivo-emocionales y motivacionales como construcciones complejas que se configuran a partir de las experiencias, interacciones y contextos socioculturales de los estudiantes. En este sentido, el estudio se sustenta en aportes teóricos que reconocen la importancia de la dimensión emocional y motivacional en el desarrollo integral de la infancia, considerando que dichas competencias no se forman de manera aislada, sino mediante procesos relacionales y educativos mediados por las condiciones particulares de cada entorno. Desde esta mirada, la aproximación orienta la comprensión e interpretación a través de un análisis profundo de las realidades educativas rurales y urbanas y de los factores que influyen en la construcción de esta realidad.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente artículo se desarrolla desde un enfoque cualitativo de tipo documental, sustentado en una revisión bibliográfica de carácter comparado. El estudio analiza los modelos teóricos relacionados con las competencias afectivo-emocionales y motivacionales en la educación primaria, con el propósito de identificar sus principales aportes conceptuales, puntos de convergencia y posibilidades de aplicación en diferentes contextos educativos.

La selección de los referentes teóricos responde a su relevancia dentro del campo de la educación socioemocional y motivacional, así como a su reconocimiento en la literatura especializada. En este sentido, el análisis considera los aportes de Goleman (1995), Salovey y Mayer (1990), Ryan y Deci (1985) y Keller (1983) debido a su contribución para comprender la relación entre emoción, motivación y aprendizaje.

Para la búsqueda y selección documental se consideraron fuentes académicas provenientes de bases de datos especializadas y repositorios institucionales. Se utilizaron como descriptores principales las siguientes palabras clave: competencias socioemocionales, educación emocional, motivación escolar, aprendizaje, educación primaria, contexto rural y contexto urbano. La revisión incluyó artículos científicos, libros especializados y documentos de organismos educativos relacionados con la educación socioemocional, priorizando aquellos que aportaran elementos conceptuales y analíticos para comprender la relación entre las emociones, la motivación y el aprendizaje en diferentes realidades educativas.

El procedimiento metodológico se organiza en tres momentos articulados. En el primero se revisan y seleccionan fuentes bibliográficas, considerando artículos científicos, libros especializados y documentos académicos relacionados con las categorías de estudio. Esta fase permitió construir el marco conceptual desde el cual se analizaron los modelos seleccionados.

En un segundo momento, la información se organiza y categoriza con el fin de identificar elementos comunes y diferenciadores entre los modelos teóricos. Las categorías de análisis incluyen la concepción de la emoción, el enfoque de la motivación, el rol del docente, las estrategias pedagógicas y la relación con el contexto educativo. Estas categorías facilitan una

comparación estructurada, evitando una revisión únicamente descriptiva.

En un tercer momento, el análisis comparativo permite identificar convergencias, divergencias y vacíos en la aplicación de los modelos teóricos. Este análisis establece una relación crítica con las realidades educativas, particularmente en contextos rurales y urbanos del Ecuador, considerando cómo cada modelo responde a las dinámicas pedagógicas y relacionales de dichos entornos.

Aplicación del enfoque metodológico en el análisis comparado

El desarrollo del presente artículo se fundamenta en la aplicación de un enfoque cualitativo de tipo documental, organizado en tres momentos que permiten estructurar el análisis comparativo de los modelos teóricos de las competencias afectivo-emocionales y motivacionales. Esta organización no responde únicamente a una secuencia metodológica, sino a una lógica analítica que facilita la comprensión de cómo dichos modelos se configuran y se proyectan en contextos educativos diferenciados, particularmente en los entornos rurales y urbanos.

Primer momento: revisión y selección de referentes teóricos

En esta fase, el análisis se orienta a identificar y seleccionar los modelos teóricos más representativos en el campo de la educación emocional y motivacional. Los aportes de Goleman (1995) y de Salovey y Mayer (1990) permiten comprender la inteligencia emocional desde dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Por su parte, la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (1985) y el modelo ARCS de Keller (1983) aportan elementos clave para el análisis de la motivación en el aprendizaje, destacando aspectos como la autonomía, la competencia, la relevancia y la satisfacción.

La revisión de estos modelos no se limita a su descripción, sino que permite identificar su potencial explicativo frente a las dinámicas educativas. En este sentido, se reconoce que todos los enfoques coinciden en la importancia de integrar la dimensión emocional y motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, difieren en cómo conceptualizan estas competencias y en las estrategias que proponen para su desarrollo.

Tabla 1. Síntesis de modelos teóricos de competencias afectivo-emocionales y motivacionales

Autor	Modelo	Categorías principales	Enfoque	Aporte educativo	Pertinencia en el contexto educativo latinoamericano y ecuatoriano
Goleman (1995)	Inteligencia emocional	Autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales	Afectivo-emocional	Plantea el desarrollo de habilidades emocionales como base del bienestar personal y académico. Destaca la regulación emocional en el aprendizaje.	Se relaciona con los enfoques educativos que promueven la convivencia escolar, la empatía y la formación integral del estudiante, aspectos relevantes en los programas de educación socioemocional de la región.

Salovey y Mayer (1990)	Modelo de habilidades emocionales	Percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional	Afectivo-emocional	Propone la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas para comprender y gestionar las emociones.	Aporta fundamentos para desarrollar procesos de autorregulación y reconocimiento emocional, competencias consideradas relevantes para una educación inclusiva y orientada al bienestar estudiantil.
Ryan y Deci (1985)	Teoría de la autodeterminación	Autonomía, competencia, relación	Motivacional	Explica la motivación intrínseca a partir de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas necesarias para el aprendizaje significativo.	Permite analizar la importancia de los vínculos pedagógicos, la participación estudiantil y el sentido de pertenencia, elementos relacionados con las condiciones socioculturales de los contextos educativos latinoamericanos.
Keller (1983)	Modelo ARCS	Atención, relevancia, confianza, satisfacción	Motivacional	Proporciona estrategias para fortalecer el interés y compromiso del estudiante durante el proceso educativo.	Contribuye al diseño de experiencias pedagógicas motivadoras, considerando la necesidad de adaptar las estrategias docentes a las características institucionales y territoriales de cada contexto.

Fuente: *elaboración propia a partir de Goleman (1995), Salovey y Mayer (1990), Ryan y Deci (1985) y Keller (1983)*

Segundo momento: categorización y organización de la información

A partir de la revisión teórica, el análisis avanza hacia la organización de la información mediante categorías que permiten establecer comparaciones estructuradas entre los modelos. Entre las principales categorías se destacan la concepción de la emoción, el enfoque de la motivación, el rol del docente, las estrategias pedagógicas y la relación con el contexto educativo.

Esta categorización evidencia que los modelos no solo difieren en su fundamentación teórica, sino también en la forma en que se proyectan en la práctica educativa. Mientras algunos enfoques priorizan el desarrollo intrapersonal del estudiante, otros enfatizan la interacción social y el contexto como elementos determinantes en la construcción del aprendizaje.

Al incorporar la variable contextual (rural-urbano) se observa que las categorías adquieren matices distintos. En los contextos rurales, por ejemplo, el rol del docente se vincula con una mayor cercanía afectiva y acompañamiento personalizado, lo que favorece la construcción de vínculos significativos. En contraste, en los entornos urbanos el rol docente se encuentra más condicionado por estructuras institucionales y exigencias curriculares, lo que puede limitar la expresión de la dimensión emocional en el aula.

Los criterios de selección documental consideraron la pertinencia temática respecto a las categorías de estudio, el reconocimiento

académico de los autores o instituciones responsables, la relación con la educación primaria y el aporte para el análisis comparativo de los contextos educativos. Se excluyeron documentos que abordaban la educación emocional o motivacional desde perspectivas alejadas del ámbito escolar o que no permitían establecer vínculos con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2. Categorías de análisis comparativo de los modelos teóricos

Categoría	Goleman	Salovey y Mayer	Ryan y Deci	Keller	Aplicación en contexto rural	Aplicación en contexto urbano
Concepción de la emoción	Dimensión integral del desarrollo humano.	Habilidad cognitiva procesable.	Relación con necesidades psicológicas.	Factor que influye en el interés.	Se expresa de forma espontánea en interacciones cercanas.	Se aborda de manera más estructurada y planificada.
Enfoque de la motivación	Vinculada a metas personales.	Asociada a procesos emocionales.	Motivación intrínseca.	Motivación dirigida por estímulos.	Se fortalece mediante el vínculo afectivo.	Se estimula mediante estrategias pedagógicas formales.
Rol del docente	Guía emocional.	Facilitador del desarrollo emocional.	Promotor de autonomía.	Diseñador de experiencias motivadoras.	Cercano, afectivo y acompañante.	Más estructurado y condicionado por el currículo.
Estrategias pedagógicas	Desarrollo de habilidades socioemocionales.	Procesamiento emocional.	Fomento de autonomía.	Uso de estímulos motivacionales.	Prácticas cotidianas, espontáneas.	Actividades planificadas y sistematizadas.
Relación con el contexto	Influye en el desarrollo emocional.	Contexto como mediador.	Contexto como soporte de necesidades.	Contexto como estímulo.	Alta cercanía cultural y afectiva.	Mayor diversidad y menor personalización.

Fuente: *elaboración propia a partir del análisis comparativo de los modelos de Goleman (1995), Salovey y Mayer (1990), Ryan y Deci (1985) y Keller (1983, 2019)*

Tercer momento: análisis comparativo y relación con el contexto educativo

En este momento, el análisis adquiere un carácter interpretativo, orientado a establecer relaciones entre los modelos teóricos revisados y las características descritas en la literatura sobre los contextos educativos rurales y urbanos. Esta fase permite identificar convergencias, divergencias, alcances y limitaciones de los enfoques analizados, comprendiendo que los hallazgos corresponden a una interpretación documental de los aportes teóricos y estudios revisados y no a una observación directa de las prácticas educativas.

El análisis documental evidencia que los modelos teóricos, aunque reconocen la importancia de integrar la dimensión emocional y motivacional en el aprendizaje, requieren ser interpretados desde las características sociales, culturales y educativas de cada contexto. En los entornos rurales ecuatorianos, la literatura revisada permite comprender que la cercanía afectiva entre docentes, estudiantes y familias puede relacionarse con formas de organización comunitaria, prácticas de colaboración y vínculos sociales más próximos entre la escuela y su entorno. Estas condiciones favorecen experiencias educativas sustentadas en la confianza, el acompañamiento y el sentido de pertenencia. Sin embargo, no constituyen una característica exclusiva de lo rural, sino una posibilidad que depende de las dinámicas de participación y relación que se construyen en cada comunidad educativa.

En los contextos urbanos, la literatura analizada muestra que las relaciones educativas se desarrollan en escenarios caracterizados por una mayor diversidad social, concentración estudiantil y estructuras institucionales más complejas. Estas condiciones pueden favorecer la incorporación de programas y estrategias sistemáticas para el desarrollo socioemocional. No obstante, también pueden dificultar la construcción de vínculos personalizados cuando las dinámicas escolares están condicionadas por la cantidad de estudiantes, las exigencias administrativas y la diversidad de necesidades presentes en el aula. Por ello, el desafío no radica solo en disponer de recursos o estrategias, sino en generar espacios pedagógicos que permitan fortalecer la relación emocional entre docentes y estudiantes.

La comprensión de los contextos rurales y urbanos en Ecuador requiere considerar que las experiencias educativas se encuentran influenciadas por condiciones sociales, culturales y territoriales diversas. En los escenarios rurales, factores como la dispersión geográfica, las dinámicas comunitarias, las características socioculturales de las familias y las condiciones de acceso a recursos educativos influyen en la forma en que se construyen los vínculos pedagógicos y las experiencias emocionales de los estudiantes. En los contextos urbanos, la concentración poblacional, la diversidad sociocultural y las demandas institucionales generan otros desafíos relacionados con la personalización de la enseñanza y la construcción de relaciones significativas en el aula. Estas diferencias no determinan el desarrollo socioemocional de los estudiantes, pero constituyen elementos que condicionan las posibilidades de aplicación de los modelos teóricos analizados.

Para el análisis comparativo se consideraron las características generales de los contextos rurales y urbanos del sistema educativo ecuatoriano. Los entornos rurales se comprenden como espacios donde influyen factores como la dispersión geográfica, la relación cercana entre comunidad y escuela y las dinámicas socioculturales particulares que inciden en las experiencias educativas. Por su parte, los contextos urbanos se caracterizan por una mayor concentración estudiantil, diversidad sociocultural y estructuras institucionales generalmente más organizadas, aunque también enfrentan desafíos asociados con la masificación educativa y la construcción de vínculos pedagógicos significativos.

Tabla 3. Comparación de la aplicación de modelos en contextos rurales y urbanos

Elemento de análisis	Contexto rural	Contexto urbano	Fortalezas	Limitaciones
Relación docente-estudiante	Cercana, afectiva y personalizada	Más formal y estructurada	Rural: vínculo emocional fuerte Urbano: organización pedagógica	Rural: menor planificación Urbano: menor cercanía afectiva
Desarrollo emocional	Espontáneo, basado en la convivencia	Planificado, pero menos vivencial	Rural: seguridad emocional Urbano: estrategias definidas	Rural: falta de sistematización Urbano: menor profundidad emocional
Motivación del estudiante	Intrínseca, vinculada al reconocimiento	Mixta, influenciada por exigencias académicas	Rural: sentido de pertenencia Urbano: recursos y estímulos	Rural: limitación de recursos Urbano: desmotivación por presión
Estrategias pedagógicas	Flexibles y contextualizadas	Estandarizadas y estructuradas	Rural: adaptación al contexto Urbano: planificación	Rural: poca formalización Urbano: rigidez metodológica
Integración de modelos teóricos	Implícita y poco sistematizada	Parcial y fragmentada	Ambos contextos muestran potencial de mejora	Falta de articulación entre teoría y práctica

Fuente: *elaboración propia*

En los contextos urbanos, los modelos motivacionales encuentran mayor correspondencia con las estructuras organizadas y las estrategias planificadas. Sin embargo, esta formalización no garantiza necesariamente el desarrollo de vínculos afectivos significativos. En algunos casos, la estandarización de procesos y la presión académica limitan la integración de la dimensión emocional en el aprendizaje.

El análisis comparativo permite comprender que la aplicación de los modelos teóricos no es uniforme, sino que depende de factores contextuales, culturales y pedagógicos. Esta constatación refuerza la necesidad de adaptar los enfoques teóricos a las realidades específicas del aula, reconociendo que el aprendizaje es un proceso integral que trasciende lo cognitivo.

BARRERAS Y FACILITADORES EN LA APLICACIÓN DE LOS MODELOS TEÓRICOS

A partir del análisis interpretativo de la literatura revisada, se identifican diversas barreras y facilitadores relacionados con la incorporación de las competencias afectivo-emocionales y motivacionales en la educación primaria. Estos elementos no corresponden a mediciones directas de instituciones educativas específicas, sino a tendencias identificadas en los estudios y referentes analizados, considerando las condiciones pedagógicas, sociales, culturales e institucionales que caracterizan los contextos rurales y urbanos del Ecuador.

En primer lugar, una de las principales barreras identificadas se relaciona con la limitada integración sistemática de la educación socioemocional dentro del currículo. Si bien los modelos teóricos proponen el desarrollo de habilidades como la autoconciencia, la empatía o la motivación intrínseca, en la práctica estas competencias no siempre se abordan de manera intencional. Esta situación evidencia una brecha entre el planteamiento teórico y su concreción en el aula, lo que dificulta la consolidación de procesos educativos integrales.

A ello se suma la insuficiente formación docente en el ámbito socioemocional. Aunque existe un reconocimiento generalizado sobre la importancia de estas competencias, muchos docentes no cuentan con herramientas conceptuales ni metodológicas para incorporarlas de manera efectiva en su práctica pedagógica. Esta limitación se manifiesta con mayor fuerza en contextos rurales, donde las oportunidades de formación continua suelen ser más restringidas y las condiciones laborales presentan mayores desafíos.

Otra barrera significativa se vincula con las condiciones estructurales del entorno educativo. En los contextos rurales, factores como la escasez de recursos, la infraestructura limitada y la dispersión geográfica inciden en la implementación de estrategias pedagógicas más sistematizadas. En contraste, en los entornos urbanos, aunque se dispone de mayores recursos, emergen otras dificultades asociadas con la sobrecarga curricular, la presión por el rendimiento académico y la estandarización de los procesos educativos, lo que puede reducir el espacio destinado al desarrollo emocional del estudiante.

Desde una dimensión relacional también se identifican obstáculos en la articulación entre la escuela y la familia. En algunos casos, la falta de comunicación o de participación de las familias limita el acompañamiento emocional de los estudiantes, afectando la coherencia entre los distintos espacios de socialización. Esta situación se presenta de manera diferenciada según el contexto: en zonas rurales puede estar asociada a condiciones socioeconómicas y laborales, mientras que en contextos urbanos responde, en ocasiones, a dinámicas de tiempo y organización familiar.

Junto a estas barreras, el análisis permite reconocer importantes facilitadores que abren posibilidades para implementar los modelos teóricos. Uno de los más relevantes es el papel del vínculo pedagógico como elemento central del proceso educativo. En los contextos rurales, la cercanía entre docentes y estudiantes favorece la construcción de relaciones de confianza que fortalecen la seguridad emocional y la motivación intrínseca. Estas interacciones, aunque no siempre formalizadas, constituyen una base significativa para el desarrollo socioemocional.

En los entornos urbanos, por su parte, la disponibilidad de recursos didácticos, programas institucionales y acceso a formación docente representa una oportunidad para estructurar propuestas pedagógicas más sistemáticas. Cuando estos recursos se articulan con una intención pedagógica clara permiten integrar la dimensión emocional de manera más consciente en el proceso educativo.

Otro facilitador importante radica en la disposición de los docentes para incorporar enfoques innovadores en su práctica. A pesar de las limitaciones existentes, se observa una apertura hacia la inclusión de estrategias que promuevan el bienestar emocional y la motivación del estudiante, lo que constituye un punto de partida fundamental para la transformación educativa. El rol de las familias emerge como un elemento clave. Tanto en contextos rurales como urbanos, se identifica un interés creciente por participar en el proceso formativo de los niños, especialmente en lo relacionado con su desarrollo emocional. Este aspecto representa una oportunidad para fortalecer la corresponsabilidad entre la escuela y el hogar, generando entornos más coherentes y favorables para el aprendizaje.

Las barreras y facilitadores identificados evidencian que la aplicación de los modelos teóricos de competencias afectivo-emocionales y motivacionales no depende únicamente de su validez conceptual, sino de las condiciones en

las que se desarrollan los procesos educativos. En este sentido, es necesario avanzar hacia propuestas que no solo integren estos enfoques a nivel teórico, sino que los adapten de manera contextualizada, reconozcan las particularidades de cada entorno y promuevan una educación más humana, pertinente y transformadora.

CONCLUSIONES

El análisis realizado permitió comprender que los modelos teóricos de las competencias afectivo-emocionales y motivacionales constituyen referentes fundamentales para interpretar el aprendizaje desde una perspectiva integral. No obstante, la revisión documental evidencia que su aplicación en la educación primaria depende de las características sociales, culturales y pedagógicas de cada contexto, por lo que requieren ser adaptados a las realidades educativas específicas.

En primer lugar, la revisión de los referentes teóricos permitió identificar que los modelos de Goleman (1995), Salovey y Mayer (1990), Ryan y Deci (1985) y Keller (1983, 2019) aportan perspectivas para comprender la relación entre emoción, motivación y aprendizaje. Estos enfoques, ampliamente incorporados en la discusión educativa latinoamericana, coinciden en la necesidad de fortalecer competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía, la autonomía y la participación del estudiante. Sin embargo, su aplicación en el contexto ecuatoriano requiere procesos de contextualización que consideren las particularidades culturales, sociales e institucionales de los diferentes territorios educativos.

En el segundo momento, correspondiente a la categorización y organización de la información, se evidencia que las categorías de análisis —como la concepción de la emoción, el rol del docente y las estrategias pedagógicas— adquieren significados diferenciados según el contexto. El tercer momento, centrado en el análisis comparativo, evidencia que las diferencias entre los contextos rurales y urbanos trascienden el acceso a recursos, manifestándose principalmente en la forma en que se construyen las relaciones pedagógicas.

En relación con las barreras identificadas, se concluye que la limitada integración de la educación socioemocional en el currículo, la insuficiente formación docente y las condiciones estructurales de cada contexto dificultan implementar los modelos teóricos. Estas barreras evidencian una brecha entre el discurso educativo y la práctica pedagógica, lo que impide consolidar procesos formativos integrales.

El estudio también reconoce la presencia de facilitadores relevantes. La efectividad de los modelos teóricos no radica únicamente en su formulación conceptual, sino en su capacidad de adaptarse a las realidades educativas. En este sentido, es necesario avanzar hacia una educación que integre de manera intencional la dimensión emocional y motivacional, reconociendo el contexto como un elemento determinante en la formación del estudiante. En correspondencia con los aportes derivados de la investigación doctoral que sustenta este artículo, se reafirma que la formación socioemocional y motivacional requiere comprender las particularidades de cada realidad educativa, evitando enfoques homogéneos y promoviendo prácticas pedagógicas contextualizadas.

El aporte principal de este estudio radica en la articulación entre los modelos teóricos de las competencias afectivo-emocionales y motivacionales y el análisis contextual de la educación primaria ecuatoriana. Más allá de describir los enfoques existentes, la revisión documental permite comprender que su aplicación adquiere significados diferentes según las condiciones sociales, culturales y pedagógicas en las que se desarrollan los procesos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar* (3.ª ed.). Wolters Kluwer.

Chaparro, A. y Santos, M. (2018). Educación emocional en contextos rurales: prácticas

pedagógicas y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación*, *12*(2), 45-60.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *What is social and emotional learning?* CASEL.

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. y Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, *148*(11-12), 765-782. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Espinoza, V. y León, P. (2022). Educación rural en América Latina: desafíos y oportunidades para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *88*(1), 77-95.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Keller, J. (1983). Motivational design of instruction. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-434). Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, J. (2019). *Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model*. Springer.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE]. (2021). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019): Reporte nacional de resultados. Ecuador*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC-Unesco.

Ryan, R. y Deci, E. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Ryan, R. y Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2024). *Aprendizaje socioemocional: orientaciones para fortalecer la educación inclusiva y el bienestar escolar*. Unesco.

Vallejo, M. I. (2025). *Estudios comparados entre los modelos de formación de las competencias afectivo-emocional y motivacional en instituciones rurales y urbanas del Ecuador en niños de 8 a 9 años* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación.

Wigfield, A. y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015