



Estrategias didácticas en educación socio emocional: una revisión sistemática de estudios

Teaching Strategies in Socio-Emotional Education: A Systematic
Review of Studies

doi: <https://doi.org/10.35997/saberser.v3i2.93>

Fecha de recepción: 22/10/25

Fecha de aceptación: 18/03/26

Fecha de publicación: 15/07/26

✉ **Fany Hernández Sandoval**

<https://orcid.org/0009-0002-8729-0444>

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología UMECIT, Ciudad de Panamá, Panamá
uniposgradodoc@gmail.com

Cómo citar:

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



Los contenidos de este artículo están bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen

Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura científica latinoamericana publicada entre 2020 y 2025 sobre estrategias didácticas para el desarrollo de competencias socioemocionales en educación básica y media. La búsqueda se realizó en Redalyc, SciELO y Google Scholar Académico mediante el protocolo SALSA, con recuperación de 223 artículos y selección final de 47, tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión. El estudio responde a dos preguntas: qué estrategias didácticas han sido documentadas y qué factores condicionan su implementación efectiva, y cómo se distribuye la producción científica regional según contexto geográfico, nivel educativo y enfoque metodológico. Los resultados identifican doce categorías de estrategias, entre las que predominan las lúdicas y de expresión creativa en educación inicial, y los programas de aprendizaje socioemocional estructurados en los niveles superiores. La regulación emocional es la competencia más documentada, seguida de la empatía, el autoconocimiento y las habilidades sociales. La evidencia sugiere que estas estrategias generan condiciones favorables para el desarrollo socioemocional cuando se implementan con intencionalidad pedagógica y respaldo institucional. La formación docente especializada emerge como el factor de implementación más determinante. La producción científica muestra una tendencia ascendente, con concentración en Ecuador y Colombia, predominio del enfoque cualitativo y escasa representación de la educación secundaria. Se concluye que el campo latinoamericano se encuentra en fase de consolidación conceptual, con necesidad de estudios longitudinales, estrategias específicas para la adolescencia y marcos de adaptación cultural de los programas internacionales.

Palabras clave:

educación socioemocional, estrategias didácticas, competencias socioemocionales, revisión sistemática, América Latina.

Abstract

This article presents a systematic literature review of Latin American scientific production published between 2020 and 2025 on didactic strategies for the development of socio-emotional competencies in primary and secondary education. The search was conducted in Redalyc, SciELO, and Google Scholar using the SALSA protocol, retrieving 223 articles and selecting 47 after applying inclusion and exclusion criteria. The study addresses two research questions: what didactic strategies have been documented and what factors condition their effective implementation, and how is regional scientific production distributed according to geographic context, educational level, and methodological approach. Results identify twelve categories of strategies, with play-based and creative expression activities predominating in early childhood education, and structured social-emotional learning programs gaining prominence at higher levels. Emotional regulation is the most widely documented competency, followed by empathy, self-awareness, and interpersonal skills. Evidence suggests that these strategies create favorable conditions for socio-emotional development when implemented with explicit pedagogical intentionality and institutional support. Specialized teacher training emerges as the most critical implementation factor. Scientific production shows an upward trend, with concentration in Ecuador and Colombia, a predominance of qualitative approaches, and limited representation of secondary education research. It is concluded that the Latin American field is in a phase of conceptual consolidation, with a pressing need for longitudinal studies, strategies specifically designed for adolescence, and cultural adaptation frameworks for international programs.

Keywords:

Socio-emotional education, didactic strategies, socio-emotional competencies, systematic review, Latin America

Introducción

Este trabajo se basa en la necesidad urgente de indagar acerca de la implementación y consolidación de una educación socioemocional por medio de estrategias didácticas efectivas que promuevan habilidades esenciales para la vida. La educación socio emocional es necesaria para el desarrollo de las competencias emocionales; esta tiene un impacto en el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes. Al integrar estrategias didácticas específicas para promover las competencias socio emocionales, se camina hacia una transformación de las prácticas educativas tradicionales para dar respuesta a los retos sociales propios de un mundo globalizado y cambiante (Álvarez, 2020).

La educación socio emocional reconoce la dimensión social y cultural de las emociones desde una perspectiva integradora, lo que permite entender que la enseñanza de estas habilidades se debe realizar desde un abordaje humanista para contribuir al desarrollo del ser humano, y aportar a la construcción de sociedades justas y empáticas (Gallardo et al., 2021).

En las últimas décadas, la investigación educativa ha acumulado evidencia sustancial sobre la relación entre el desarrollo socioemocional de los estudiantes y su desempeño académico, su bienestar psicológico y su capacidad de convivencia. El Meta análisis de Durlak et al. (2011), que sintetizó los resultados de 213 programas de aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) con más de 270.000 participantes, evidenció que los estudiantes que participaron en programas SEL de calidad mejoraron en promedio 11 percentiles en rendimiento académico, redujeron problemas de comportamiento y desarrollaron conductas pro sociales en mayor proporción que sus pares en grupos de control.

En el contexto latinoamericano, este reconocimiento ha impulsado la incorporación progresiva de la educación socioemocional (ESE) en los marcos curriculares de varios países durante el período 2020–2025. Colombia, México, Chile y Ecuador, entre otros, han avanzado en la inclusión de la ESE como componente curricular o como eje transversal, aunque con distintos grados de desarrollo normativo, formación docente y disponibilidad de recursos pedagógicos (Ladino y Rodríguez, 2025; Freitte y Rojas, 2025). Al mismo tiempo, la pandemia de COVID-19 y sus efectos sobre el bienestar emocional de los estudiantes dieron visibilidad urgente a la necesidad de estrategias didácticas específicas para el desarrollo de competencias socioemocionales en todos los niveles del sistema educativo (Erazo y Game, 2022; Serdio, 2024).

A pesar de este impulso, la práctica pedagógica en la región enfrenta serias problemáticas que limitan la implementación efectiva de la ESE. La formación inicial docente incorpora de manera insuficiente los fundamentos y las estrategias de la educación socioemocional (Lozano-Peña et al., 2022; Jara et al., 2025). Los programas de intervención disponibles en la literatura y en las políticas curriculares provienen en su mayoría de contextos anglosajones —en particular del modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020)— sin que su transferencia al

contexto latinoamericano siempre vaya acompañada de suficiente adaptación cultural y contextual (Martínez, 2023). La investigación sobre ESE en la región, aunque en expansión, permanece fragmentada: los estudios tienden a ser locales, de corto plazo y de enfoque predominantemente descriptivo, lo que dificulta la identificación de patrones de efectividad y de condiciones de implementación que trasciendan los contextos particulares.

La revisión sistemática de estrategias didácticas en educación socioemocional contribuiría a identificar, clasificar y analizar propuestas pedagógicas que han sido eficaces para optimizar estas prácticas educativas (Medina, 2024).

Aunque la producción científica latinoamericana sobre estrategias didácticas para la ESE ha crecido de manera notable entre 2020 y 2025, no ha sido objeto de una síntesis sistemática que la integre y analice en función de su efectividad. La mayoría de las revisiones disponibles son de alcance internacional con predominio de literatura anglosajona (Durlak et al., 2011), o bien revisiones narrativas de alcance local que no documentan sus criterios de búsqueda ni ofrecen trazabilidad metodológica para ser replicadas (Mendoza et al., 2024; Rodríguez & González, 2023).

Debido a esta ausencia de síntesis sistemática, los docentes y diseñadores de programas no disponen de una fuente de referencia que organice la evidencia disponible en el contexto latinoamericano. Además, los formuladores de políticas educativa carecen de un diagnóstico actualizado sobre el estado de la investigación en la región, lo que impide priorizar recursos e inversiones.

La presente revisión se justifica en la necesidad de producir una síntesis rigurosa, metodológicamente transparente y contextualizada de la investigación latinoamericana reciente sobre estrategias didácticas para la ESE. El objetivo general de esta revisión fue caracterizar las estrategias didácticas documentadas en la literatura científica reciente (2020–2025) para el desarrollo de competencias socioemocionales en educación básica y media, con sus contextos de implementación, hallazgos y desafíos en sistemas educativos de América Latina y otros contextos.

La literatura sobre educación socioemocional presenta una pluralidad terminológica que dificulta la comparación entre estudios y genera imprecisiones en el diseño de programas. Términos como inteligencia emocional, educación emocional, aprendizaje socioemocional, competencias socioemocionales, habilidades socioemocionales y habilidades blandas son usados con frecuencia como sinónimos, aunque remiten a tradiciones teóricas y énfasis prácticos distintos (Lozano-Peña et al., 2022). El punto de partida es la distinción entre inteligencia emocional (IE) como constructo psicológico y educación socioemocional (ESE) como práctica educativa. La IE, definida por Mayer y Salovey (1997) como la capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas de manera adaptativa, constituye el antecedente teórico del campo. Goleman (1995) amplió el concepto hacia dimensiones de motivación, empatía y habilidades sociales. La revisión sistemática de Lozano-Peña et al. (2022), precisa que la IE es un constructo psicológico individual, mientras que la ESE es una práctica pedagógica que busca desarrollar

competencias emocionales y sociales a través de procesos de enseñanza intencionales y sistemáticos.

La educación emocional, en la tradición de Bisquerra (2003) se define como un proceso educativo, continuo y permanente, orientado a promover el desarrollo de competencias emocionales en el ser humano, situando la emoción en el centro del acto educativo.

El concepto de aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) proviene del trabajo del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) y amplía el marco de la educación emocional al incorporar explícitamente la dimensión social del aprendizaje. El SEL se define como el proceso mediante el cual las personas adquieren y aplican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para gestionar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020).

Este artículo adopta el término educación socioemocional (ESE) como concepto integrador que engloba tanto la educación emocional de tradición hispana como el SEL anglosajón, y lo distingue de las habilidades blandas, término de uso más frecuente en políticas educativas orientadas a la empleabilidad y la ciudadanía, que incluye componentes socioemocionales junto con habilidades de pensamiento crítico, comunicación y colaboración (OCDE, 2015). La Tabla 1 presenta la síntesis de la revisión terminológica.

Tabla 1.

Revisión terminológica sobre el objeto de estudio

Concepto	Definición operativa	Referente principal
Inteligencia emocional (IE)	Capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas de manera precisa y adaptativa	Mayer & Salovey (1997); Goleman (1995)
Educación emocional (EE)	Proceso educativo continuo y permanente para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral humano	Bisquerra (2003, 2011)
Aprendizaje socioemocional (Social-Emotional Learning)	Proceso mediante el cual las personas adquieren y aplican los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para gestionar emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables	CASEL (2020)
Competencias socioemocionales (CSE)	Conjunto integrado de conocimientos, actitudes, habilidades y valores que permiten a las personas comprender y gestionar las emociones, establecer vínculos y tomar decisiones de manera ética y responsable	CASEL (2020); Palacios, Bonhomme & Báez (2025)
Habilidades socioemocionales (HSE)	Componente procedimental de las competencias socioemocionales que permiten la interacción social efectiva y la gestión emocional en situaciones concretas	Bisquerra & Pérez-Escoda (2007)
Habilidades blandas (soft skills)	Capacidades interpersonales y comunicativas, vinculadas al mundo laboral y la ciudadanía, incluyen componentes socioemocionales y habilidades de pensamiento crítico, comunicación y colaboración	OCDE (2015)

Fuente: Elaboración propia (2025), a partir de Mayer y Salovey (1997), Goleman (1995), Bisquerra (2003, 2011), CASEL (2020), Bisquerra & Pérez-Escoda (2007), OCDE (2015).

Por otra parte, la investigación sobre ESE se organiza en torno a un conjunto de modelos teóricos. Los cuatro modelos con mayor presencia son el de CASEL (2020), el de Bisquerra (2003, 2011), el de Jennings y Greenberg (2009) y el aporte empírico del metaanálisis de Durlak et al. (2011).

El modelo CASEL (como se citó en Lozano et al, 2022) propone cinco competencias socioemocionales interrelacionadas: autoconciencia (reconocimiento de las propias emociones, valores y fortalezas), autogestión (regulación emocional y conductual, fijación de metas), conciencia social (perspectiva del otro, empatía, valoración de la diversidad), habilidades relacionales (comunicación, cooperación, resolución de conflictos) y toma de decisiones responsable (evaluación ética de las consecuencias de las propias acciones).

Con respecto al modelo de Bisquerra (2003, 2011), se distingue del modelo CASEL (2020, como se citó Lozano et al, 2022) por su énfasis en la dimensión intrapersonal del desarrollo emocional y por su orientación hacia la prevención y el bienestar psicológico, más que a resultados académicos. Sus cinco competencias emocionales —conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar— ofrecen un marco orientado al desarrollo personal del estudiante.

Asimismo, Jennings y Greenberg (2009) proponen un modelo que sitúa las competencias socioemocionales del docente en el centro de la efectividad del SEL escolar. Su argumento es que el bienestar emocional del profesorado y su capacidad de construir relaciones de apoyo con los estudiantes hacen posible la implementación de programas SEL de calidad. Un docente que no ha desarrollado sus propias CSE no puede enseñarlas de manera coherente ni modelarlas en su práctica cotidiana.

El metaanálisis de Durlak et al. (2011), sintetiza los resultados de 213 programas SEL en escuelas con más de 270.000 estudiantes y constituye la evidencia empírica más sólida sobre la efectividad de la ESE disponible hasta la fecha. Sus hallazgos muestran que los estudiantes que participaron en programas SEL de calidad mejoraron en promedio 11 percentiles en rendimiento académico, redujeron problemas de comportamiento en un 9% y aumentaron las conductas sociales positivas en un 23%, en comparación con grupos de control.

La didáctica es la disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos formales (Casasola, 2020), y ofrece el marco procedimental que articula los contenidos de la ESE con los métodos y los objetivos. La forma en que se enseñan las competencias socioemocionales determina en gran medida qué se aprende y cómo se incorpora en la vida cotidiana del estudiante.

Por otra parte, el desarrollo socioemocional temprano está condicionado por procesos neurológicos de alta plasticidad que hacen de la primera infancia una ventana crítica de intervención. La regulación emocional se desarrolla de manera interdependiente con la maduración del sistema prefrontal, el sistema límbico y los circuitos de recompensa, y se asienta sobre la calidad del apego temprano como base relacional del desarrollo (Olhaberry y Sieverson, 2022). En la educación básica primaria (6–12 años), el desarrollo socioemocional se caracteriza por la internalización de normas sociales, la consolidación de la empatía y la expansión de las redes de relación entre pares. En la educación básica secundaria y media (12 -18 años), adquiere mayor

complejidad por la convergencia de los cambios propios de la adolescencia con los desafíos del entorno escolar. Este desarrollo depende de los contextos relacionales del niño y el joven.

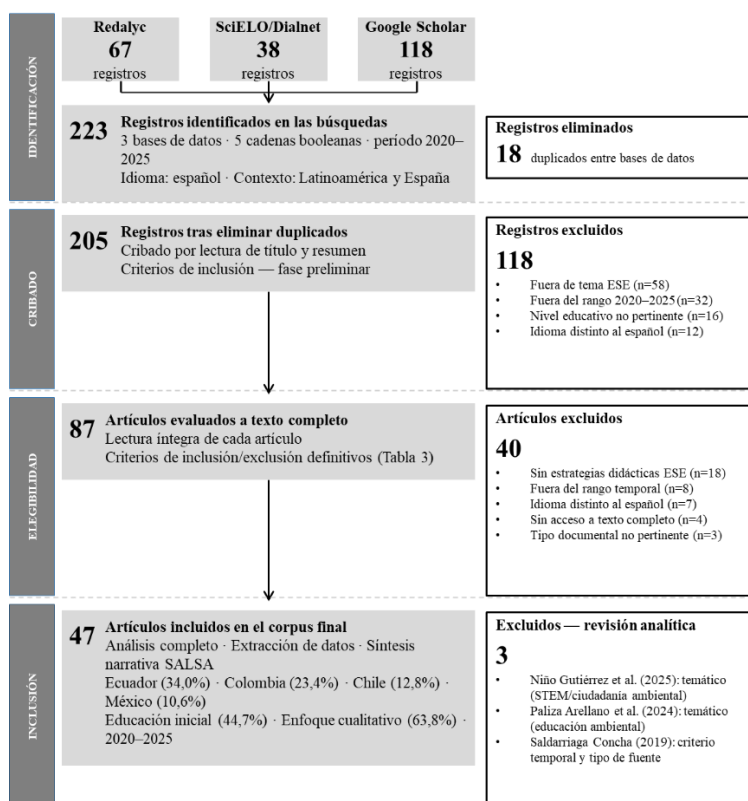
Metodología

El estudio se realizó mediante una revisión sistemática de la literatura (RSL), para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar la evidencia disponible sobre las estrategias didácticas en educación socioemocional en un período acotado y en un contexto regional específico, a través de un proceso replicable, y orientado por preguntas de investigación explícitas (Grant y Booth, 2009).

Para garantizar la pertinencia y coherencia del corpus, se elaboró el diagrama de flujo del proceso de selección, con base en la adaptación del protocolo PRISMA.

Figura 1

Diagrama de flujo de la revisión sistemática de literatura.



Fuente: Elaboración propia (2025). Protocolo SALSAS (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis). Grant y Booth (2009).

La búsqueda se realizó en tres plataformas: Redalyc, SciELO y Google Scholar Académico. La selección de estas bases de datos obedeció a su cobertura preferencial de producción científica en lengua española y de revistas latinoamericanas indexadas. La tabla 2 muestra las cadenas booleanas de búsqueda por base de datos y resultados de la recuperación.

Tabla 2*Cadenas booleanas de búsqueda por base de datos y resultados.*

Base de datos	Cadena booleana	Resultados recuperados	Incluidos después del cribado
Redalyc / SciELO / Dialnet	("estrategias didácticas" OR "estrategias pedagógicas" OR "aprendizaje cooperativo" OR "juego cooperativo" OR "neurodidáctica") AND ("educación socioemocional" OR "competencias socioemocionales" OR "aprendizaje socioemocional" OR "regulación emocional" OR "habilidades blandas") AND ("educación inicial" OR "educación básica" OR "educación primaria" OR "educación secundaria" OR "primera infancia") [Filtro: 2020–2025, idioma: español]	82	29
Google Scholar Académico	("educación socioemocional" OR "desarrollo socioemocional" OR "aprendizaje socioemocional" OR "inteligencia emocional") AND ("estrategia" OR "didáctica" OR "programa" OR "intervención") AND ("preescolar" OR "básica" OR "primaria" OR "secundaria" OR "media" OR "primera infancia") AND (Colombia OR Ecuador OR México OR Chile OR Perú OR "América Latina") [Filtro: 2020–2025]	141	18
Total, recuperado / incluido		223	47

Se recuperaron 223 artículos y analizaron 47, como resultado de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, luego del cribado por título, resumen y lectura completa. Para la organización del proceso de revisión se adoptó el método SALSA (Search, Appraisal, Synthesis and Analysis), (Grant y Booth, 2009).

Tabla 3*Proceso de revisión de la literatura.*

Preguntas de investigación	
RQ1 ¿Qué estrategias didácticas para el desarrollo de competencias socioemocionales han sido documentadas en la literatura científica entre 2020 y 2025, y qué factores se asocian a su implementación efectiva en contextos educativos?	
MQ1 ¿Cómo se distribuye la producción científica publicada entre 2020 y 2025 sobre didácticas para la educación socioemocional según contexto geográfico, nivel educativo, tipo de estudio y enfoque metodológico?	
Búsqueda	Búsqueda sistemática en las bases de datos Redalyc, SciELO y Google Académico, de artículos científicos publicados entre 2020 y 2025 sobre estrategias didácticas para el desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos.
Evaluación	<p>Criterios de inclusión:</p> <p>Artículos que abordan estrategias, metodologías o actividades didácticas vinculadas explícita o implícitamente al desarrollo de competencias socioemocionales.</p> <p>Estudios realizados en contextos educativos formales (preescolar, primaria, secundaria o bachillerato).</p> <p>Trabajos que reportan hallazgos sobre factores asociados a la implementación (formación docente, participación familiar, características del contexto).</p> <p>Publicaciones en revistas indexadas con revisión por pares.</p> <p>Criterios de exclusión:</p> <p>Artículos publicados antes de 2020 o después de 2025.</p> <p>Trabajos que abordan la educación emocional únicamente desde perspectivas clínicas o psicoterapéuticas, sin vínculo con estrategias didácticas.</p> <p>Documentos sin proceso de arbitraje, salvo cuando aportan datos empíricos no disponibles en otras fuentes.</p> <p>Estudios cuyo foco temático central es ajeno al objetivo. Tras aplicar estos criterios, se seleccionaron 47 artículos para el análisis.</p>
Síntesis	<p>Los 47 artículos seleccionados fueron organizados en categorías temáticas derivadas inductivamente del contenido de los estudios, para responder a las dos preguntas de investigación:</p> <p>Para RQ1 se construyeron categorías en torno a: (a) tipos de estrategias didácticas documentadas (actividades lúdicas, talleres, recursos visuales, gamificación, juego de roles, trabajo con familias); (b) niveles educativos en los que se implementan (inicial, primaria, secundaria); y (c) factores asociados a la implementación efectiva (formación docente, participación de las familias, características del contexto sociocultural).</p> <p>Para MQ1 se elaboraron matrices de distribución para identificar: país o región de origen del estudio, nivel educativo abordado, procedimiento metodológico y año de publicación.</p>
Análisis	Se realizó el análisis con base en las matrices construidas para dar respuesta a RQ1 y MQ1.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Resultados

Los hallazgos se presentan en dos bloques: la caracterización de la producción científica según variables geográficas, educativas, metodológicas y temporales; y la descripción de estrategias didácticas, competencias socioemocionales, su efectividad y factores que condicionan su implementación.

1. Respuesta a MQ1, distribución de la producción científica

1.1 Distribución geográfica

El análisis muestra una marcada concentración latinoamericana: 46 de los 47 artículos tienen afiliación institucional en Latinoamérica, o son publicados en revistas de la región.

Tabla 5

Distribución del corpus por contexto geográfico.

País	F	%
Ecuador	21	44.7 %
Colombia	8	17.0 %
Chile	6	12.8 %
México	6	12.8 %
Perú	3	6.4 %
Argentina	1	2.1 %
España	1	2.1 %
Panamá	1	2.1 %
Total	47	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Ecuador concentra la mayor producción (44.7 %), lo que refleja un activo campo de investigación socioemocional, particularmente en los niveles de educación inicial y general básica. Colombia ocupa el segundo lugar (17.0 %), posteriormente Chile y México (12.8 %). Perú contribuye con un 6.4 %. Argentina, España y Panamá aportan un artículo cada uno (2.1 %), lo que evidencia que la producción científica sobre estrategias didácticas para el desarrollo socioemocional entre 2020 y 2025 es predominantemente Latinoamericana: el 95.7 % del corpus proviene de países de América Latina y el Caribe, con una única representación europea (España). En conjunto, los ocho países identificados concentran la totalidad del corpus.

1.2 Distribución por nivel educativo

La educación inicial y preescolar (0-6 años) concentra la mayor parte de la producción científica del corpus (48.9 %), evidenciando que el interés investigativo sobre estrategias didácticas socioemocionales se orienta principalmente a los primeros años de vida (Peña, 2021; Torres & Robalino, 2025), etapa reconocida como crítica para el desarrollo integral. Le siguen los estudios de

alcance general o múltiples niveles (29.8 %), que incluyen revisiones sistemáticas y trabajos teóricos no circunscritos a un único tramo educativo.

Tabla 6

Distribución por nivel educativo

Nivel	f	%
Educación inicial	23	48.9 %
Preescolar (0-6 años)		
Múltiples niveles o alcance general	14	29.8 %
Educación básica, primaria	3	6.4 %
Educación secundaria, media, bachillerato	3	6.4 %
Educación superior, universitaria	2	4.3 %
Formación docente	2	4.3 %
Total	47	100.0 %

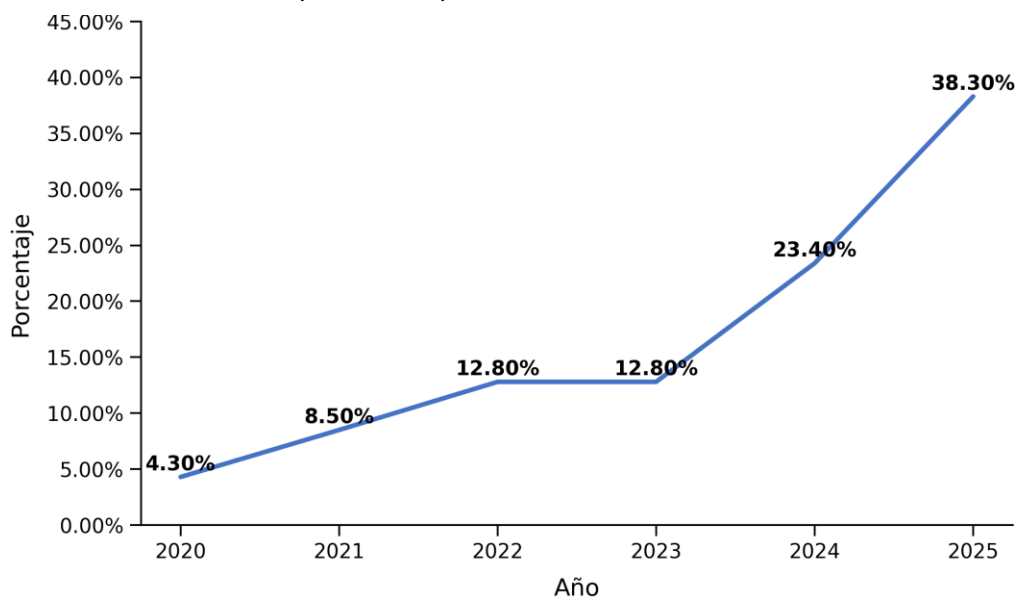
Fuente: Elaboración propia (2025)

1.3 Distribución de publicaciones por año

La distribución temporal revela una tendencia de crecimiento sostenido de la producción científica sobre estrategias didácticas para el desarrollo de competencias socioemocionales a lo largo del período 2020-2025.

Figura 2

Distribución de artículos por año de publicación



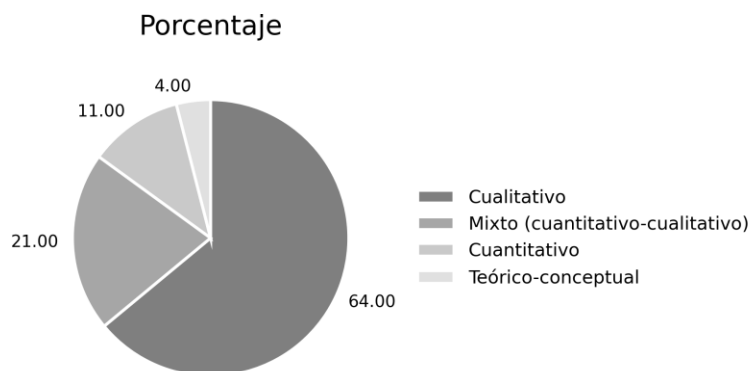
Fuente: Elaboración propia (2025)

El año 2020 concentra la menor cantidad de publicaciones (4.3 %), en consonancia con el inicio del período de búsqueda y con las disrupciones en los flujos de publicaciones asociadas a la pandemia por COVID-19. En 2021 se registra un ligero aumento (8.5 %), seguido de una etapa de consolidación en 2022 y 2023 con 6 artículos cada año (12.8 %). El año 2024 marca un salto significativo (23.4 %), y 2025 representa el período de mayor productividad (38.3 %), lo que

corresponde al 38.3 % de todo el corpus. En conjunto, los años 2024 y 2025 concentran el 61.7 % de las publicaciones, lo que indica una aceleración reciente del interés investigativo en este campo. La frecuencia acumulada muestra que el 53.2 % de los artículos fue publicado a partir de 2024, y evidencia la actualidad y pertinencia de la temática revisada.

Figura 3

Procedimientos utilizados



Fuente: Elaboración propia (2025)

2. Respuesta a RQ1: Estrategias didácticas para el desarrollo de SCE

Se identificaron 12 categorías de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales, que emergieron de la comparación de las matrices de extracción, con base en la naturaleza pedagógica y el fundamento teórico predominante de las estrategias descritas en cada artículo (Tabla 7).

Tabla 7

Estrategias didácticas para ESE.

Estrategia didáctica	Competencias socioemocionales	Referencias (apellido, año)
Estrategias lúdicas y de expresión creativa	Regulación emocional; empatía; socialización; autoconocimiento; habilidades sociales	Mendoza et al. (2024); Freitte y Rojas (2025); Erazo y Game (2022); Huerto et al. (2021); López-Arriaga et al. (2023); Córdoba et al. (2021); Zambrano y Lazo (2023); Mendoza y Briones (2022); Lucas y Agramonte (2024); Sisalema et al. (2025); Montesdeoca y Farfán (2023); Torres Quiridumbay et al. (2025)
Enseñanza explícita de competencias emocionales	Conciencia emocional; autorregulación; autoconocimiento; inteligencia emocional	Ladino y Rodríguez (2025); Erazo y Game (2022); Huerto et al. (2021); Córdoba et al. (2021); Escobar (2024); Valle (2024); Mora y Narvaez (2025); Boconzaca et al. (2025)
Programas SEL estructurados integrados al currículo	Autoconciencia; autogestión; conciencia social; habilidades relacionales; toma de decisiones responsable	Hernández y Mahecha (2025); Tuquinga (2024); Romero et al. (2024); Olavarría et al. (2024); Serdio (2024); Boconzaca et al. (2025); Torres y Robalino (2025)
Transversalización curricular de la ESE (integración en todas las áreas del currículo; docente como modelo emocional)	Regulación emocional; empatía; convivencia; habilidades sociales; autonomía emocional	Freitte y Rojas (2025); Tuquinga (2024); Núñez (2024); Oña et al. (2025); Fernández Calisto et al. (2021); López Villamar et al. (2025); Valle (2024); Manrique (2021)
Estrategias de estimulación temprana con base neuroeducativa	Reconocimiento emocional; habilidades socioafectivas; autorregulación; apego seguro	Olhaberry y Sieverson (2022); Torres Quiridumbay et al. (2025); Mendoza y Briones (2022); Manrique (2021)

Neurodidáctica y gamificación	Autocontrol; autorregulación emocional; conciencia emocional; empatía	Cazar et al. (2024); Erazo y Game (2022); Torres Quiridumbay et al. (2025); Zambrano y Lazo (2023)
Educación Física como escenario SEL (juegos y deportes con componente socioemocional)	Autorregulación emocional; empatía; cooperación; resolución pacífica de conflictos; comunicación asertiva	Hernández y Mahecha (2025); Escobar (2024)
Recursos narrativos y literarios	Autoconocimiento; empatía; regulación emocional; identificación y expresión de emociones	Tobón y Blair (2023); Peralta y Vega (2025); Manrique (2021); Mora y Narvaez (2025)
Tecnología educativa y entornos virtuales	Regulación emocional; inteligencia emocional; autorregulación del aprendizaje	Urueña et al. (2023); López-Arriaga et al. (2023)
Estrategias cognitivo-conductuales	Reconocimiento y expresión emocional; regulación emocional; resolución de conflictos; habilidades sociales	Olhaberry y Sieverson (2022); Serdio (2024)
Educación Musical y expresión corporal	Trabajo en equipo; confianza; gestión del estrés; competencias emocionales en contextos grupales	Prados Bravo (2024)
Desarrollo de competencias socioemocionales del docente	Autorregulación emocional docente; empatía hacia estudiantes; relaciones interpersonales positivas; motivación	Jara et al. (2025); Lozano-Peña et al. (2022); Boconzaca et al. (2025). Montesdeoca y Farfán (2023)

Fuente: Elaboración propia (2025), a partir del análisis de las matrices

Las estrategias lúdicas y de expresión creativa tienen la mayor representación, lo que es coherente con la alta concentración de estudios en educación inicial y preescolar. En estos niveles, el juego es reconocido como el escenario natural del desarrollo socioemocional temprano. Incluye artículos de Ecuador, Colombia y Perú, que documentan programas con actividades lúdico-afectivas, psicomotricidad y expresión artística como eje central (Zambrano y Lazo, 2023; Mendoza y Briones, 2022).

La enseñanza explícita de competencias emocionales y los programas SEL estructurados representan las categorías con mayor presencia en los niveles de básica primaria y bachillerato.

La transversalización curricular de la ESE es planteada como estrategia estructural por 10 artículos. Esta categoría incluye estudios que describen propuestas de integración curricular como análisis que evalúan el grado en que los marcos normativos nacionales promueven o limitan esta transversalización. Su implementación efectiva es reconocida como la estrategia de mayor alcance, pero también la de mayor exigencia institucional.

La Educación Física emerge como escenario específico y diferenciado para la ESE, con soporte explícito en dos artículos del corpus. El artículo de Hernández y Mahecha (2025) documenta la revisión de programas de EF para la resolución de conflictos; el de Escobar (2024) analiza sistemáticamente las competencias socioemocionales desarrolladas mediante la Educación Física en la Educación General Básica ecuatoriana. Aunque la representación es escasa en términos numéricos, es importante que este espacio es un contexto privilegiado para el desarrollo de la cooperación, la autorregulación y la comunicación asertiva.

La neuro didáctica y la gamificación, los recursos narrativos y literarios, la estimulación temprana representan categorías con menor presencia, pero con proyección creciente. Es notable la ausencia de estudios sobre tecnología educativa en el período 2020-2021 y su aparición a partir de 2022-2023, lo que sugiere un impulso relacionado con las estrategias virtuales desarrolladas durante y después de la pandemia (Luna y Luna, 2022). El desarrollo de competencias socioemocionales del docente es reconocido como una categoría diferenciada cuyos artículos — particularmente los de Jara et al. (2025) y Lozano-Peña et al. (2022)— son revisiones sistemáticas sobre los modelos de CSE docente, lo cual distingue estos estudios de los que analizan la formación docente como factor de implementación.

Tabla 8*Competencias socioemocionales trabajadas.*

Competencia socioemocional	f	%	Caracterización según el corpus
Regulación o autorregulación emocional	38	80.9 %	Aparece en todos los niveles educativos y en casi todas las categorías de estrategia del corpus. Asociada al desarrollo neurológico temprano y al modelo CASEL
Empatía y conciencia social	29	61.7 %	Se trabaja mediante juegos de roles, dinámicas grupales y actividades cooperativas. Vinculada a la conciencia social del modelo CASEL.
Autoconocimiento o autoconciencia emocional	23	48.9 %	Trabajada mediante estrategias narrativas, talleres de identificación de emociones y programas SEL de tipo preventivo. Coincide con la dimensión de autoconciencia y con la conciencia emocional.
Habilidades sociales e interpersonales	26	55.3 %	Incluye cooperación, comunicación asertiva y capacidad de relacionarse con otros. Especialmente en EF, programas cooperativos y revisiones sistemáticas sobre formación docente.
Resolución pacífica de conflictos	16	34.0 %	Con alta relevancia en básica secundaria y media; vinculada a programas de convivencia escolar y a la Educación Física como escenario de práctica.
Inteligencia emocional	16	34.0 %	Se trabaja mediante programas estructurados que integran dimensiones cognitivas y emocionales. Mayer y Salovey (1997) y Goleman (1995) citados en varios artículos.
Motivación intrínseca y resiliencia	10	21.3 %	Documentada principalmente en revisiones sistemáticas de programas SEL con foco en bienestar y en estudios que miden el impacto sobre el desempeño escolar.
Toma de decisiones responsable	8	17.0 %	Componente del modelo CASEL menos trabajado en el corpus. En básica secundaria y media con metodologías activas o en revisiones de programas SEL estructurados.
Competencias socioemocionales del docente	5	10.6 %	Aparece en revisiones sistemáticas sobre formación del profesorado. Incluye autorregulación, empatía y capacidad de crear vínculos positivos con los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (2025), a partir del análisis de las matrices.

La regulación y autorregulación emocional es la competencia más documentada, con presencia en 38 de los 47 artículos analizados. Esto refleja su posición central en los marcos

teóricos de referencia del campo —especialmente el modelo CASEL (2020)—, y su relevancia en todos los niveles educativos y en casi todas las categorías de estrategia identificadas.

La empatía y conciencia social ocupa el segundo lugar en frecuencia. Se trabaja especialmente mediante dinámicas grupales, juego cooperativo y actividades de perspectiva del otro. El autoconocimiento y la autoconciencia emocional, presentes en 23 artículos, se documentan en estrategias narrativas y de identificación de emociones en la primera infancia. Las habilidades sociales e interpersonales aparecen en 26 artículos y constituyen uno de los objetivos más frecuentes en programas de Educación Física y en intervenciones cooperativas.

En el extremo opuesto, la toma de decisiones responsable —quinta competencia del modelo CASEL (2020)— aparece en apenas 8 artículos y de manera predominante en revisiones teóricas, no en estudios de intervención. Esto sugiere que el campo latinoamericano prioriza las dimensiones intrapersonales de la ESE —regulación, autoconocimiento— sobre las dimensiones cívicas y éticas del desarrollo socioemocional. Las competencias socioemocionales del docente incluyen 5 artículos, correspondientes a las revisiones sobre formación del profesorado y no a estudios de intervención directa con estudiantes.

Tabla 9

Hallazgos de efectividad de las estrategias didácticas para la ESE.

Hallazgo de efectividad	Tipo de evidencia	Nivel educativo
Mejora en regulación emocional y autocontrol	Experimental, cuasi-experimental; estudio de caso; estudio de intervención	Educación inicial, básica primaria y bachillerato
Mejora en habilidades sociales y convivencia escolar	Cuasi-experimental; estudios de intervención; revisiones sistemáticas	Básica primaria y básica secundaria
Mejora en rendimiento académico asociada a la ESE	RSL; estudios correlacionales y pre-experimentales	Básica general; educación inicial
Incremento en empatía y conciencia social	Observación; cuasi-experimentales; RSL	Educación inicial y primaria
Reducción de conductas disruptivas y situaciones de acoso escolar	RSL; estudios de caso; investigación-acción	Básica secundaria y media
Fortalecimiento del vínculo docente-estudiante	RSL; análisis de creencias y representaciones docentes	Educación inicial y primaria
Mejora en identificación y expresión de emociones	Experimental; estudios descriptivos de campo; investigación-acción	Educación inicial y preescolar
Efectos por edad, género y contexto socioeconómico	RSL; estudios correlacionales	Básica en general

Fuente: elaboración propia (2025).

La gran mayoría de los hallazgos provienen de estudios cualitativos y de corto plazo sin grupo de control, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones causales y la generalización de los efectos reportados. La mejora en regulación emocional y autocontrol es el hallazgo de efectividad más fuerte y transversal del corpus, documentado en 14 artículos mediante variados diseños, y en

todos los niveles educativos. Esta evidencia multicontextual y multimetodológica otorga a este hallazgo una densidad de evidencias superior a la del resto de categorías. Los estudios de Olavarría et al. (2024), Huerto et al. (2021) y Serdio (2024) incluyen diseños con pretest-postest que permiten comparar cambios en indicadores de regulación emocional.

La mejora en habilidades sociales y convivencia escolar y la reducción de conductas disruptivas son hallazgos más específicos de los niveles de básica primaria y secundaria. Los programas SEL estructurados y los programas de Educación Física muestran evidencia sistemática en estas dos dimensiones —Lucas y Agramonte (2024) aportan evidencia sistematizada sobre este hallazgo—, en línea con los hallazgos del metaanálisis de Durlak et al. (2011) que es referente explícito en Arts. 13 y 43. La relación entre ESE y rendimiento académico es documentada por 7 artículos, principalmente a través de estudios correlacionales y pre-experimentales.

Los efectos diferenciales por edad, género y contexto socioeconómico son insuficientemente analizados en la mayoría de los estudios. Solo cuatro artículos abordan de manera explícita la variabilidad en los efectos según estas variables, lo que constituye una limitación metodológica relevante para la investigación futura.

Tabla 10

Factores asociados a la aplicación efectiva de estrategias didácticas para la ESE.

Dimensión	Factor específico
Dimensión docente	Formación y capacitación especializada en ESE
	Creencias y representaciones del docente sobre infancia y ESE
	Motivación y compromiso del docente
	Docente como modelo emocional permanente
Dimensión familiar	Calidad del entorno familiar
	Colaboración activa familia-escuela
	Disfunción familiar (violencia, sobreprotección, abandono)
Dimensión institucional	Políticas curriculares que integren la ESE de forma explícita
	Liderazgo directivo que acompaña la implementación
	Clima escolar positivo
Dimensión contextual	Compromiso institucional sostenido
	Nivel socioeconómico y vulnerabilidad de la comunidad
	Contexto rural con escaso acceso a formación docente especializada
	Impacto del COVID-19 y adaptación a la modalidad virtual
	Marco normativo que incluye la ESE de forma explícita

Fuente: Elaboración propia (2025), a partir del análisis de las matrices.

El análisis transversal permitió identificar 15 factores que condicionan la implementación de las estrategias didácticas para la ESE, organizados en cuatro dimensiones: docente, familiar, institucional y contextual. Su presencia o ausencia puede transformar una misma estrategia en una intervención efectiva o en una práctica sin impacto sostenible.

La dimensión docente concentra los factores más citados. El docente como modelo emocional es reconocido como condición de credibilidad del proceso de enseñanza socioemocional en cinco artículos que abordan el tema de manera explícita.

La dimensión familiar es muy importante, porque opera como el principal moderador del desarrollo socioemocional temprano. La calidad del apego, los estilos parentales y la comunicación afectiva en el hogar actúan como factores protectores o de riesgo que condicionan la efectividad de cualquier intervención escolar.

La dimensión institucional destaca la necesidad de políticas curriculares que integren la ESE de forma transversal y sostenida, más allá del compromiso individual del docente. El compromiso institucional sostenido es señalado por cuatro artículos como condición de continuidad: los programas que dependen únicamente de la voluntad individual del docente presentan alta tasa de discontinuidad ante cambios de personal, sobrecarga de trabajo o falta de recursos. El liderazgo directivo que acompaña la implementación aparece como factor específico en el estudio de Núñez (2024), en el contexto de la educación parvularia postpandemia en Chile.

La dimensión contextual incluye factores comunitarios y sistémicos. El nivel socioeconómico modera los efectos de los programas: aunque se necesitan contextos de alta vulnerabilidad, también enfrenta más barreras de recursos, tiempo y continuidad.

Discusión

Se identificaron convergencias y divergencias en seis dimensiones analíticas. Las convergencias corresponden a hallazgos sostenidos por múltiples artículos en la misma dirección; las divergencias identifican inconsistencias que requieren interpretación analítica más que simple registro.

El análisis de convergencias revela un consenso amplio en torno a la efectividad de las metodologías activas —lúdicas, cooperativas, basadas en expresión— para el desarrollo de competencias socioemocionales, especialmente en educación inicial y primaria. Este consenso se sostiene en estudios de distintos países, distintos diseños metodológicos y distintas competencias trabajadas. La centralidad de la formación docente como condición de implementación es otra convergencia de alta consistencia, documentada en artículos de Ecuador, Colombia, Chile, México y Perú con argumentos equivalentes.

Las divergencias más significativas se sitúan en dos planos. En el metodológico, la predominancia de estudios cualitativos de corto plazo limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre las estrategias y los resultados reportados. En el plano contextual, la transferencia

de programas SEL, diseñados en entornos anglosajones, a realidades latinoamericanas sin adaptación cultural suficiente genera una distancia entre las prescripciones teóricas y la su pertinencia práctica.

El principal desafío es que la formación inicial docente en América Latina no incorpora suficientemente los fundamentos ni las estrategias de la educación socioemocional. Mientras esto no se resuelva en los currículos de formación inicial, la continuidad de los programas de educación socioemocional quedará supeditada al entusiasmo particular de cada docente. A esto se suma la necesidad de políticas curriculares que apoyen institucionalmente lo que el docente no puede garantizar por sí solo.

Otro gran desafío es que la investigación disponible está concentrada en la primera infancia y en pocos países de la región, lo que deja sin orientación pedagógica fundamentada a los docentes que trabajan con adolescentes en educación secundaria y media, precisamente donde los riesgos psicosociales son más patentes. Superar este desafío exige ampliar el foco investigativo y desarrollar la capacidad de adaptar los marcos internacionales a realidades propias.

Conclusiones

La investigación latinoamericana del período analizado documenta una amplia diversidad de estrategias didácticas de educación socioemocional. Entre ellas, las estrategias lúdicas y de expresión creativa ocupan el lugar central en los estudios sobre primera infancia. En educación básica primaria y bachillerato, la enseñanza explícita de competencias emocionales y los programas de aprendizaje socioemocional estructurados ganan presencia frente a las estrategias lúdicas. La Educación Física emerge como un escenario específico para el desarrollo socioemocional, especialmente en lo que respecta a cooperación, autorregulación y resolución pacífica de conflictos.

La autorregulación emocional es la competencia socioemocional más trabajada en los artículos, en todos los niveles educativos y en todas las categorías de estrategia identificadas. Le siguen la empatía y la conciencia social, el autoconocimiento y las habilidades sociales. En el extremo opuesto, la toma de decisiones responsable, aparece de forma marginal y casi exclusivamente en estudios de revisión, no en intervenciones documentadas.

La evidencia de efectividad señala que las estrategias lúdicas y cooperativas, generan condiciones favorables para el desarrollo de la regulación emocional, las habilidades sociales y la convivencia escolar. Pero, la gran mayoría de los estudios son de corto plazo y carecen de grupo de control, lo que impide establecer relaciones causales entre las estrategias y los resultados observados.

El análisis transversal revela que la efectividad de cualquier estrategia didáctica socioemocional depende menos de su diseño que de las condiciones en que se implementa. Entre los factores identificados, la formación docente especializada en educación socioemocional es el

más determinante: su presencia aparece repetidamente como la condición que hace posible la implementación de calidad, y su ausencia como la principal dificultad que la compromete. Además, los fundamentos y las estrategias de la educación socioemocional siguen siendo insuficientemente incorporados.

La dimensión familiar tiene especial relevancia en la primera infancia. En la dimensión institucional, la existencia de políticas curriculares explícitas que integren la educación socioemocional, el liderazgo directivo que acompaña los procesos son condiciones sin las cuales los programas tienden a fragmentarse y suspenderse.

Conflicto de Intereses y Agradecimientos

No tenemos conflictos de intereses que reportar.

Referencias

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional: Del enfoque regulatorio, al crecimiento personal y social. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388–408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://doi.org/10.6018/rie.21.1.99071>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer. <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Boconzaca Chunchi, M. de J., Boconzaca Chunchi, M. E., Mayorga Capa, D. I., Atencia Armijos, P. A., & Ñaguazo Jordan, S. V. (2025). Inteligencia emocional como pilar del desarrollo socioemocional en el nivel inicial. SAGA: *Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 42-54. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/29>
- Casasola Rivera, W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Comunicación*, 29(1), 38–51. <https://doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cazar, P. G., Luna Sánchez, E. E., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategias neurodidácticas para fortalecer el desarrollo emocional de educación general básica media. *Sinergia Académica*, 7(Especial 3), 255–274. <https://doi.org/10.51736/sa.v7iEspecial%203.269>
- Córdoba, M. C., Márquez, L. L., & González-Roys, G. A. (2021). Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro. *Revista UNIMAR*, 39(2), 122-146. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art6>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Escobar Yela, H. (2024). Desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes de Educación General Básica desde la Educación Física: Revisión Sistemática. Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/34875>
- Erazo, L. B., & Game, C. I. (2022). Técnicas de educación emocional para niños y niñas de educación inicial. *Revista Cognosis, 11*. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4820>
- Fernández Calisto, C., Tripailaf, C., & Arias, K. (2021). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20*(42), 113-126. <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>
- Freitte, M. M., & Rojas, S. G. (2025). Efectos de la educación socioemocional en el entorno escolar. *Dialéctica. Revista de investigación educativa, 25* (2), 1064 – 1086. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica>
- Gallardo, M. A. B., Pérez, S. A. G., & Olvera, J. X. B. (2021). *La educación socioemocional: Retos y desafíos de la nueva escuela mexicana en educación primaria* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1296-1288-Ponencia-doc-.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (D. González Raga y F. Mora, Trads.). Kairós. (Obra original publicada en 1995) <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hernández, C. A. & Mahecha, M. (2025). El desarrollo de la educación socioemocional, la prevención y resolución de conflictos en la escuela desde la educación física. *Bastcorp International Journal, 4*(1), 349–373. <https://doi.org/10.62943/bij.v4n1.2025.242>
- Huerto, E., Farfán, J. F., Lizandro Crispín, R., & Reynosa Navarro, E. (2021). El clima socioafectivo en el desarrollo de las competencias emocionales. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 4*(3), 6-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778110002>
- Jara, P., Constenla, J., & Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios, 46*(3), artículo 21. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social-emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Ladino, S. A., & Rodríguez, D. P. (2025). Relevancia del referente socioemocional y su directa relación en el proceso educativo de los estudiantes: análisis crítico de la educación en Colombia. *Dialéctica*.

Revista de investigación educativa 25(2), 135-149.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica>

- López-Arriaga, K. V., Hernández, J. A., & Rivera F. (2023). El autoconocimiento para favorecer la regulación emocional en preescolar a través de la educación a distancia. *Revista RedCA*, 6(17), 31-47. <https://doi.org/10.36677/redca.v6i17.22160>
- López Villamar, N. I., Alvarado, M. M., Plúas, M. I., & Ortiz, K. A. (2025). Educación socioemocional en la escuela del futuro: innovación pedagógica para el bienestar y la inclusión. *Sage Sphere International Journal*, 2(2). <https://sagespherejournal.com/index.php/SSIJ/article/view/59>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez, F. M., & López, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 1-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Lucas Guadamud, L. A. & Agramonte Rosell, R. de la C. (2024). Sistema de actividades lúdicas para fortalecer el desarrollo socioemocional en niños y niñas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12763
- Luna, B., & Luna, J. (2022). El papel de la educación en línea para alcanzar sustentabilidad: Desafíos socio-ecológicos e inteligencia emocional. *Revista Sociedad & Tecnología*, 5(S2), 431-442. <https://doi.org/10.51247/st.v5iS2.281>
- Manrique, E. (2021). Autorregulación de emociones en la primera infancia. CIEG, *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (49), 264-271. <https://www.grupocieg.org>
- Martínez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind©. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13-34. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
https://www.researchgate.net/publication/256840188_What_is_Emotional_Intelligence_Salovey_and_D
- Medina, G. M. (2024). Revisión sistemática de secuencias didácticas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica en América Latina. *Atención Educativa*. <https://doi.org/10.22533/at.ed.5583322306098>
- Mendoza Campelo, C. M., Bravo Rodríguez, A. X., Pozo Benites, K. B., Morán Caicedo, J. A., García Suárez, A. E. & Proaño Cobos, M. L. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil: importancia y estrategias de intervención desde la perspectiva psicopedagógica. *South Florida Journal of Development*, 5(5), 1–20. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-015>
- Mendoza, G. D. & Briones, Y. M. (2022). Estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación inicial. *Dominio de las Ciencias*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2758>

- Montesdeoca-Moncayo, J. M. & Farfán-Casanova, O. (2023). Estrategia didáctica para promover la autorregulación emocional en niños del área de inicial. *MQR Investigar*, 7(3), 3609–3634. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.3609-3634>
- Mora, V. & Narváez, Y. D. (2025). Influencias del desarrollo socioemocional de los niños de preescolar en el rendimiento académico de la Institución Educativa Paulo VI. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*. pp.453-460. <https://doi.org/10.70625/rlce/60>
- Núñez Barahona, C. (2024). La educación emocional en la primera infancia: implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia. *Revista de Reflexión Educativa (RRE)*, 4(2). <https://doi.org/10.38123/rre.v4i2.429>
- OCDE. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Olavarría, K. O., Valencia, N. L., Caicedo Cangá, E. & Ocampo Gómez, A. M. (2024). La influencia de la educación socioemocional en el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12188
- Olhberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002>
- Oña Rivera, C. S., Alajo Tumbaco, G. P., Yanqui Guasti, N. M., Villa Morales, M. J. & Ayala Escudero, F. I. (2025). La educación socioemocional como estrategia para el desarrollo integral en los estudiantes del sistema educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18143
- Palacios Díaz, D., Bonhomme Manríquez, A., & Báez Oyanedel, T. (2025). Contener y regular: nacimiento del desregulado emocional en la educación chilena. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 75–109. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.004>
- Peña Julca, M. L. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: Una revisión sistemática. *TecnoHumanismo*, 1(11), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179036>
- Peralta, M. G., & Vega, J. O. (2025). Estrategias didácticas en la educación emocional para la promoción del bienestar en primero de bachillerato. *HEXACIENCIAS: Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(10), 145-166. <https://soeici.org/index.php/hexaciencias/article/view/696>
- Prados Bravo, S. (2024). Desarrollo de habilidades docentes para la gestión de grandes grupos: una experiencia de innovación en didáctica de la expresión musical. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 16, 67–78. <https://doi.org/10.1344/RIDU2024.16.6>
- Rodríguez, V., & González, G. (2023). La importancia de la educación socio-emocional en la primera infancia. *Memorias Sifored - Encuentros Educación UAN*, (7). Recuperado de <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1754>
- Romero Peñafiel, P. T., Pérez Cruz, J. C., Correa Reina, M. J., & Larreta Narváez, E. A. (2024). Implementación de programas de aprendizaje socioemocional para desarrollar habilidades blandas en estudiantes de educación básica. *Revista InveCom*, 5(2), 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13334331>

- Serdio, A. (2024). Estudio de intervención basado en el desarrollo de habilidades socioemocionales para estudiantes en edad preescolar. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(1), 137-161. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.70>
- Sisalema, A., Villavicencio, V., & Merino, C. (2025). Estrategias de educación emocional en las aulas de la primera infancia. *Revista Científica Mundo Infantil*, 6(12), 85-98. <https://alumnieditora.com/index.php/ojs/article/view/140/238>
- Tobón, K. Y. & Blair, C. (2023). El aprendizaje de la expresión emocional en interacción con la familia como alternativa para la promoción de la salud mental: Conceptualización e intervención cognitiva y transdiagnóstica de tres casos. *El Ágora USB*, 23(2), 562-579. <https://doi.org/10.21500/16578031.6780>
- Torres Moreira, J. E., & Robalino Torres, D. A. (2025). La educación emocional en la primera infancia como prevención de trastornos: revisión sistemática. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 2688-2711. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.536>
- Torres Quiridumbay, G. C., Castillo Román, A. J., Castillo Pérez, M. Y., Galarza Gómez, M. D. R., & García Poma, M. E. (2025). Estimulación temprana y desarrollo socioemocional en educación inicial: Estrategias lúdicas basadas en neuroeducación para el fortalecimiento de habilidades socioafectivas. *ASCE*, 4(3), 766-789. <https://doi.org/10.70577/ASCE/766.789/2025>
- Tuquinga, M. A. (2024). La educación emocional como base de los procesos educativos. *Ciencia y Educación*, 5(12), 139. <https://orcid.org/0000-0002-2508-4381>
- Urueña, K., Ramírez Castillo, R. & Carrillo Cruz, C. E. (2023). Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños de preescolar a través de un objeto virtual de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8710
- Valle, A. M. (2024). Enfoques integralmente socioemocionales en educación inicial: diseño, implementación y evaluación de programas y recursos para niños de 4 a 5 años. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 464-478. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1601>
- Zambrano, Y. A. & Lazo, M. V. (2023). El desarrollo de la inteligencia emocional para afrontar problemas psicosociales en niños preescolares. *Polo del Conocimiento*, 8(1). <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>