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

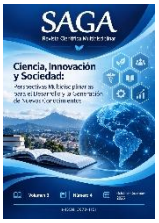
e-ISSN **3073-1151**
Octubre-Diciembre, 2026
Vol. **3**, Núm. **4**, **161-177**
https://doi.org/10.63415/saga.v3i4.504

Artículo de revisión

Educación socioemocional y su influencia en la autorregulación y su convivencia escolar durante la primera infancia. Una revisión sistemática, 2021-2026

Socioemotional Education and Its Influence on Self-Regulation and School Coexistence in Early Childhood: A Systematic Review, 2021-2026

Educação socioemocional e sua influência na autorregulação e na convivência escolar durante a primeira infância: uma revisão sistemática, 2021-2026



Gabriela Estefanía Celorio Sánchez[1], Fanny Annabell Billota Párraga[1], Jessica María Zamora Párraga[1], Dorys Mariana Solórzano Alcívar[1], Cayetana Georgina Vera Vera[1]

[1] Unidad Educativa José Aquiles Valencia Delgado, Ecuador

Recibido: 2026-09-10 / **Aceptado**: 2026-10-15 / **Publicado**: 2026-11-10

RESUMEN

La educación socioemocional es un pilar esencial del desarrollo socioemocional durante la primera infancia, expresamente porque se vincula con la autorregulación (APA) emociona y proporciona las habilidades para una convivencia escolar saludable. El objetivo de la presente investigación fue analizar sistemáticamente la evidencia científica publicada 2021-2026 para determinar el impacto de la educación socioemocional en la autorregulación y la convivencia escolar, enfocándose en estrategias pedagógicas y sus ventajas y desventajas. Se realizó una revisión sistemática en 14 artículos científicos en Scopus, de enfoque cualitativo, descriptivo y analítico, mediante análisis documental. La información se sistematizó en matrices de extracción y se sintetizó narrativamente, considerando los objetivos, métodos, poblaciones, intervenciones y hallazgos. El análisis de los resultados reveló estrategias a partir de la lectura compartida, la reflexión emocional, el juego cooperativo, las actividades psicomotrices, la relajación y la formación docente, asociadas con mejoras en regulación emocional, empatía, cooperación y habilidades interpersonales. No obstante, los efectos resultaron heterogéneos y la convivencia escolar no fue evaluada directamente en todos los estudios. Se concluye que la aprovisiona una alternativa valiosa para fortalecer el desarrollo infantil y crear entornos escolares inclusivos la educación socioemocional debe vas mantener intervenciones contextualizadas, formación docente permanente y evaluaciones longitudinales con el fin de responder la sostenibilidad de los efectos en el tiempo.

Palabras clave: autorregulación emocional; convivencia escolar; educación socioemocional; estrategias pedagógicas; primera infancia

ABSTRACT

Socio-emotional education is an essential pillar of socio-emotional development during early childhood, specifically because it is linked to self-regulation (APA) and provides the skills for a healthy school coexistence. The objective of the present research was to systematically analyze the scientific evidence published from 2021 to 2026 to determine the impact of socio-emotional education on self-regulation and school coexistence, focusing on pedagogical strategies and their advantages and disadvantages. A systematic review was conducted on 14 scientific articles in Scopus, with a qualitative, descriptive, and analytical approach, through documentary analysis. The information was systematized in extraction matrices and synthesized narratively, considering the objectives, methods, populations, interventions, and findings. The analysis of the results revealed strategies based on shared reading, emotional reflection, cooperative play, psychomotor activities, relaxation, and teacher training, associated with improvements in emotional regulation, empathy, cooperation, and interpersonal skills. However, the effects were heterogeneous, and school coexistence was not directly

evaluated in all studies. It is concluded that providing a valuable alternative to strengthen child development and create inclusive school environments, socio-emotional education must maintain contextualized interventions, ongoing teacher training, and longitudinal evaluations in order to address the sustainability of the effects over time.

Keywords: emotional self-regulation; early childhood; socio-emotional education; school coexistence; pedagogical strategies.

RESUMO

A educação socioemocional é um pilar essencial do desenvolvimento socioemocional durante a primeira infância, especialmente porque está vinculada à autorregulação emocional e fornece as habilidades necessárias para uma convivência escolar saudável. O objetivo desta pesquisa foi analisar sistematicamente as evidências científicas publicadas entre 2021 e 2026 para determinar o impacto da educação socioemocional na autorregulação e na convivência escolar, com foco nas estratégias pedagógicas e em suas vantagens e desvantagens. Realizou-se uma revisão sistemática de 14 artigos científicos indexados na Scopus, com abordagem qualitativa, descritiva e analítica, por meio de análise documental. As informações foram sistematizadas em matrizes de extração e sintetizadas de forma narrativa, considerando objetivos, métodos, populações, intervenções e achados. A análise dos resultados revelou estratégias baseadas na leitura compartilhada, na reflexão emocional, no jogo cooperativo, nas atividades psicomotoras, no relaxamento e na formação docente, associadas a melhorias na regulação emocional, na empatia, na cooperação e nas habilidades interpessoais. No entanto, os efeitos foram heterogêneos, e a convivência escolar não foi avaliada diretamente em todos os estudos. Conclui-se que a educação socioemocional constitui uma alternativa valiosa para fortalecer o desenvolvimento infantil e criar ambientes escolares inclusivos, mas deve ser sustentada por intervenções contextualizadas, formação docente contínua e avaliações longitudinais, a fim de verificar a sustentabilidade de seus efeitos ao longo do tempo.

Palavras-chave: autorregulação emocional; convivência escolar; educação socioemocional; estratégias pedagógicas; primeira infância

Forma sugerida de citar (APA):

Celorio Sánchez, G. E., Billota Párraga, F. A., Zamora Párraga, J. M., Solórzano Alcívar, D. M., & Vera Vera, C. G. (2026). Educación socioemocional y su influencia en la autorregulación y su convivencia escolar durante la primera infancia. Una revisión sistemática, 2021-2026. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(4), 161-177. https://doi.org/10.63415/saga.v3i4.504

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

INTRODUCCIÓN

La educación socioemocional es una parte esencial del desarrollo integral durante los primeros años de infancia, al fomentar competencias vinculadas al reconocimiento y regulación de emociones, a la empatía, a la cooperación y al desarrollo de relaciones interpersonales saludables. En los entornos de educación inicial de se vuelve más importante porque facilita la adaptación a la escolaridad, la participación en procesos de aprendizaje y la creación de entornos basados en la convivencia y el respeto. Asimismo, Korucu et al. (2022) identificaron que la autorregulación representa procesos cognitivos y emocionales vinculados a las competencias socioemocionales y a las habilidades paraacadémicas desde una perspectiva multidimensional. En relación a este tema, Nilfyr y Ewe (2025) señalaron que las interacciones positivas entre docente y niño representan condiciones importantes para la regulación emocional, aunque también en este sentido la literatura actual ha ampliado el análisis de las estrategias pedagógicas destinadas al fortalecimiento de las competencias socioeducativas mediante el juego, las actividades corporales, la lectura y las experiencias de aprendizaje colaborativo (Muir et al., 2023; Veiga et al., 2023). Por lo tanto, estas aportaciones contribuyen a percibir la educación socioemocional como un componente transversal de la formación infantil, y no solo como una intervención complementaria al aprendizaje académico.

A pesar de haber sido defendida la educación socioemocional como componente fundamental de la educación inicial, la diversidad de intervenciones, enfoques

metodológicos e indicadores en las investigaciones, persisten dificultades para afirmar la consistencia de sus efectos sobre la autorregulación y convivencia escolar. Dias Rodrigues et al. (2022), en un estudio sistemático, reportaron efectos favorables de las intervenciones corporales para ciertas competencias de las competencias sociales y emocionales, pero también encontraron que ciertas otras dimensiones conductuales no lo eran también. De manera similar, Bulotsky-Shearer et al. (2025) descubrieron mejoras en las prácticas pedagógicas y la autoeficacia docente, sin observar cambios estadísticamente significativos respecto a la autorregulación y las dificultades conductuales infantiles. Esta discrepancia subraya que un hecho, a razón de los nuevos parámetros académicos, no necesariamente implica una mejora en el comportamiento de la población estudiantil. Además, las investigaciones suelen buscar la empatía, la cooperación, la negociación interpersonal y las relaciones entre errores como logros independientes, lo que dificulta su valoración conjunta en favor de la convivencia escolar. Por eso es indispensable integrar de forma crítica la evidencia existente de las estrategias pedagógicas más prometedoras, los requisitos adecuados de las mismas y las limitaciones que impiden la interpretación de los resultados.

La capacidad de autorregularse es fundamental para el desarrollo socioemocional de los niños. Les permite manejar lo que sienten, frenar impulsos y responder de manera adecuada a las situaciones que enfrentan en la escuela. En un estudio con 932 niños de nivel preescolar, Korucu et al. (2022) encontraron que la autorregulación incluye una capacidad general y aspectos más específicos, como las funciones ejecutivas y el manejo de las emociones. También observaron que estos elementos se relacionan de distintas maneras con el aprendizaje y las habilidades sociales y emocionales. Por su parte, Nilfyr y Ewe (2025) revisaron estudios desde una perspectiva interaccionista y señalaron la importancia de los vínculos seguros y de las respuestas sensibles de los docentes para apoyar la regulación emocional. En conjunto, ambas investigaciones sugieren que la autorregulación no depende únicamente de características individuales: también se desarrolla a través de las relaciones y las experiencias educativas que rodean a cada niño.

Entre las estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación, las intervenciones basadas en el juego, el movimiento y las actividades corporales han generado resultados relevantes. Muir et al. (2023), mediante una revisión sistemática de 85 investigaciones, identificaron teorías contrastantes sobre intervenciones que combinan atención plena, juego mediado y actividad física para desarrollar la autorregulación y las funciones ejecutivas en educación preescolar. Los autores indicaron diferencias con respecto a la duración de las intervenciones, su fidelidad de implementación y las características metodológicas de los estudios. En línea con estos resultados, Veiga et al. (2023) ejecutaron un programa psicomotor al aire libre que incluyó a 233 niños preescolares y encontraron que mejoró significativamente la autorregulación, empatía, cooperación y sociabilidad. Estos hallazgos refuerzan la idea de que las experiencias pedagógicas que integran movimiento corporal, interacción social y conciencia emocional pueden facilitar la adquisición de competencias necesarias para la adaptación escolar y su convivencia.

También se han examinado las intervenciones corporales mediante investigaciones experimentales y cuasiexperimentales para darse cuenta de efectos diferenciados sobre las competencias socioemocionales. En una revisión sistemática de 19 estudios, Dias Rodrigues et al. (2022) hallaron evidencia moderada de mejoras en empatía, interacción social y competencia socioemocional general, pero no en otras “diferenciadas, como la gratificación diferida, el altruismo y la agresividad, los cuales no mostraron beneficios significativos consistentes. Dias Rodrigues et al. (2023) luego desarrollaron un estudio cuasiexperimental con 62 niños de educación preescolar y compararon actividades de juego

libre con materiales no estructurados, relajación y una intervención combinada. Sus hallazgos revelaron mejoras significativas en las expresiones de emociones positivas con los juegos y la relajación, además de avances entre grupos en regulación emocional e identificación. Las diferencias entre grupos no fueron significativas para todas las variables evaluadas. En general, estas investigaciones facilitan el reconocimiento del potencial pedagógico de las intervenciones corporales, pero ilustran la necesidad de interpretarlas considerando las particularidades de cada intervención.

Otra vía de estudio ha subrayado la importancia de la mediación docente y de las experiencias comunicativas en la adquisición de competencias emocionales durante la primera infancia. Al analizar 275 niños a través de una investigación, Hormann et al. (2025) hallaron que la formación docente diseñada para desarrollar estrategias de apoyo lingüístico conducía a interacciones comunicativas más prolongadas y a prácticas pedagógicas con conexiones con el conocimiento de habilidades socioemocionales infantiles. En un ensayo controlado aleatorizado de 70 aulas preescolares, Riser et al. (2025) observaron una mejora de la autoeficacia docente y la enseñanza socioemocional después de haber implementado un programa de capacitación virtual. Los docentes informaron mayor competencia socioemocional de los niños, no se observaron diferencias significativas en las evaluaciones de los cuidadores. Con el mismo fin, los investigadores de Bulotsky-Shearer et al. (2025) coordinando procesos de acompañamiento profesional, demostró mejoras en las prácticas pedagógicas de docentes, sin efectos en resultados conductuales infantiles determinados. Si bien las investigaciones ponen de relieve la formación docente, advierten que se necesitan evaluación a largo plazo y multidimensionales de los efectos de estos en el desarrollo socioemocional.

Las experiencias pedagógicas interdisciplinarias constituyen otra alternativa para promover el aprendizaje socioemocional mediante actividades significativas y contextualizadas. Altınışık y Ünlüer (2026), cuasiexperimentales con 67 niños, encontraron que la lectura compartida y la escritura reflexiva favorecieron la regulación emocional, especialmente cuando se utilizaron en conjunto. El efecto mantenido a tres semanas de evaluaciones de seguimiento, sugiriendo la estabilidad de los beneficios a corto plazo. Por otra parte, Şahin (2026) estudió un programa que incorporaba educación STEM e aprendizaje socioemocional en un contexto preescolar inclusivo, observando vínculos estadísticos significativos entre las competencias observadas, y manifestaciones de empatía, colaboración y perseverancia. Sin embargo, la falta de un grupo de control impidió la inferencia causal. Estas contribuciones abogan por que la educación socioemocional sea transversal en diferentes experiencias de aprendizaje, siempre que las actividades respondan a objetivos pedagógicos explícitos y contemplen mecanismos adecuados de evaluación.

Las competencias socioemocionales, desde una óptica sociocultural, son también condicionadas por las características de los entornos educativos, las relaciones sociales y los valores culturales que orientan las prácticas de enseñanza (Nandy et al. 2026). En otra propuesta teórica sobre la primera infancia del sur de Asia, se planteó que ciertas conductas y emociones deben interpretarse a través de una lente de procesos de socialización, estructuras relacionales y condiciones ecológicas particulares. Los autores advirtieron que los modelos universales de aprendizaje socioemocional pueden resultar insuficientes para comprender competencias situadas culturalmente. En una línea complementaria, Rossall (2026) realizó una revisión de alcance sobre educación infantil en Suecia y literatura internacional, y encontró diferencias entre enfoques centrados en las relaciones pedagógicas y perspectivas orientadas predominantemente a resultados académicos medibles. Yang (2026) analizó 720 informes de evaluación de jardines infantiles de Hong Kong y halló diferencias en las prácticas

pedagógicas asociadas con características institucionales y contextuales. En conjunto, estos estudios permiten reconocer que la educación socioemocional necesita enfoques culturalmente relevantes, con sensibilidad a las desigualdades educativas y coherentes con las particularidades de cada comunidad escolar.

En relación con la convivencia escolar, la evidencia disponible permite identificar aportes de las intervenciones socioemocionales al desarrollo de habilidades necesarias para establecer relaciones interpersonales positivas. Veiga et al. (2023) encontraron mejoras en cooperación, empatía y sociabilidad mediante actividades psicomotrices estructuradas, mientras que Dias Rodrigues et al. (2023) identificaron avances en determinadas competencias emocionales y sociales a través del juego y la relajación. De manera complementaria, Şahin (2026) destacó la importancia de las experiencias colaborativas y la mediación emocional docente para favorecer la participación en entornos educativos inclusivos. Sin embargo, estos estudios no necesariamente evaluaron la convivencia escolar como un constructo integral, sino dimensiones relacionadas con las interacciones entre pares, las habilidades prosociales y la participación colaborativa. Esta distinción resulta fundamental para evitar interpretaciones que atribuyan mejoras generales en la convivencia a partir de indicadores parciales. Por tanto, la evidencia disponible sugiere relaciones pedagógicamente relevantes entre educación socioemocional, autorregulación e interacciones escolares positivas, aunque todavía requiere una integración sistemática que permita precisar sus alcances y limitaciones.

La presente investigación concibe la necesidad de contar con un resumen científico actualizado sobre la educación socioemocional y su influencia en autorregulación y convivencia escolar durante la primera infancia. Aúna las recientes investigaciones de las que han demostrado beneficios asociados con el juego, actividades corporales, mediación docente y experiencias interdisciplinarias, pero también han sido reportados resultados heterogéneos y limitaciones metodológicas que hacen complejo aislar observaciones irrefutables (Dias Rodrigues et al., 2022; Muir et al., 2023). Igualmente, las disparidades que se encontraron entre los efectos sobre las prácticas docentes y los resultados infantiles resaltan la importancia de estudiar las condiciones que favorecen o privan el éxito de las intervenciones (Bulotsky-Shearer et al., 2025; Riser et al., 2025). En este sentido, la realización de una revisión sistemática suele destapar similitudes, discrepancias y lagunas en la literatura investigativa, tal como permite hacer una deliberación objetivo sobre la evidencia acerca de las estrategias pedagógicas utilizadas. Es decir, su aporte es situar fundamentos científicos que orienten la planificación de intervenciones socioemocionales, fortalezcan prácticas inclusivas y construyan ambientes escolares caracterizados por la colaboración, el respeto y el bienestar infantil.

El objetivo de la investigación es analizar la literatura científica publicada entre 2021 y 2026 sobre educación socioemocional y autorregulación y convivencia escolar en la primera infancia, considerando investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos y socioculturales. Se incluyen estudios empíricos cuantitativos, cualitativos y mixtos, así como revisiones sistemáticas y contribuciones teóricas relevantes, con lo que se puede comprender las variables estudiadas, distinguiendo los diferentes grados de evidencia. En la revisión se pretende identificar estrategias pedagógicas, elementos de implementación, resultados vinculados con la regulación emocional y conductual, habilidades prosociales, relaciones interpersonales y la participación escolar, así como los beneficios, retos y limitaciones metodológicas principales. De acuerdo con la literatura revisada, los constructos para estudiar la convivencia en la escuela pueden ser variables asociadas, aunque se sigue documentado sobre la no univocidad de los constructos (Dias Rodrigues et al., 2023; Veiga et al., 2023). No se pretende demostrar efectos causales generales cuando el diseño de

investigación no los permite, ni extrapolar automáticamente los resultados a poblaciones y contextos distintos de los examinados. La revisión se hará de acuerdo a los criterios PRISMA 2020, con el fin de garantizar transparencia en la identificación, selección y síntesis de los estudios.

El objetivo del presente estudio es realizar un análisis sistemático de la evidencia científica publicada en los años 2021-2026, sobre la influencia de la educación socio-emocional en el desarrollo de la autorregulación y convivencia escolar durante la primera infancia, a fin de identificar las estrategias pedagógicas más utilizadas, sus repercusiones en las competencias emocionales y sociales, así como los acuerdos, ventajas y limitaciones descritos en contextos educativos diversos. A través de una revisión sistemática con criterios PRISMA 2020, pretende sacar el mayor valor de la evidencia existente y ofrecer contribuciones a la comprensión de las conexiones entre el aprendizaje socioemocional, la regulación de la conducta y las relaciones interpersonales en contextos escolares.

METODOLOGÍA

Esta investigación fue una investigación cualitativa, con un diseño documental de carácter descriptivo, analítico y exploratorio, basado en la metodología de revisión sistemática exploratoria, propuesta por Manchado Garabito et al. (2009). Este esquema te permite identificar, organizar, evaluar y sintetizar críticamente la evidencia científica sobre un fenómeno educativo, contemplando estudios con distintos diseños metodológicos, estrategias de intervención y medidas de resultados. Este enfoque resulta pertinente con la finalidad crítica de evaluar el proceso de desarrollo de la gestión emocional y la convivencia escolar (en la primera infancia), por la variedad de enfoques pedagógicos y entornos educativos sobre las competencias conductuales se valora la literatura relacionada. La revisión se enfocó en el periodo comprendido entre 2021 y 2026 con el motivo de estudiar las principales contribuciones científicas sobre las estrategias socioemocionales, sus efectos en el comportamiento infantil y sus implicaciones para la gestión de relaciones interpersonales en los entornos escolares.

El procedimiento metodológico se estructuró a partir de las etapas propuestas por Manchado Garabito et al. (2009) (formulación de la pregunta de investigación, la definición de los criterios de inclusión, identificación de fuentes de información, diseño de la estrategia de búsqueda, selección y clasificación de los estudios, determinación de variables de análisis y extracción e interpretación de los resultados). En línea con el objetivo general, se redactó la pregunta guía de la siguiente manera: ¿Qué respaldo científico existe en los años 2020 y 2026 sobre la influencia de la educación socioemocional en la autorregulación y la convivencia escolar durante la primera infancia y qué estrategias pedagógicas, ventajas, dificultades y limitaciones se descubrieron en distintos entornos educativos? Gracias a esta pregunta, definimos un esquema analítico para analizar los resultados de las investigaciones seleccionadas y reconocer las principales tendencias, afinidades, y expresiones conflictivas en la información científica.

Una estrategia bibliográfica en las bases de datos científicas Scopus, por su cobertura de publicaciones académicas en las áreas de educación, psicología y desarrollo infantil, se utilizó para la identificación de fuentes de información. Se utilizaron los datos de los documentos a recuperar con palabras clave céntricas del estudio, entre los cuales están: aprendizaje socioemocional, educación socioemocional, autorregulación emocional, autorregulación conductual, convivencia escolar, relaciones interpersonales, competencias sociales, educación infantil temprana y educación preescolar. Los descriptores se combinaron con operadores booleanos AND y OR, con el fin de determinar estudios relacionados con la educación socioemocional, la autorregulación y las interacciones sociales en los contextos escolares. Además, se pensó en aplicar apropiados filtros de idioma, tipología documental y periodo 2021-2026. Según

Manchado Garabito et al. (2009) (2009), la estrategia de búsqueda debe ser precisa, exhaustiva y reproducible para recuperar documentos que respondan a la pregunta de investigación.

Se definieron los criterios de inclusión con base en la idoneidad del tema, las características de la población de estudio y calidad de la información recopilada. Se incluyeron artículos científicos publicados entre 2021 y 2026, redactados en español o inglés, centrados en la educación socioemocional, su contribución al desarrollo de la autorregulación emocional y conductual, habilidades sociales y convivencia escolar, durante la primera infancia. Se incluyeron investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas, estudios experimentales, cuasiexperimentales, longitudinales o descriptivos que dieron resultados relevantes sobre las variables analizadas. Asimismo, se incluyeron revisiones sistemáticas y estudios teóricos cuando su contenido contribuía a comprender las estrategias pedagógicas y los mecanismos asociados al aprendizaje socioemocional. En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron documentos duplicados, publicaciones fuera del periodo solicitado, estudios enfocados exclusivamente en adolescentes o adultos, investigaciones no relacionadas con el tema de investigación ni aquellos documentos que no presentasen información suficiente acerca de su metodología, resultados o conclusiones.

El proceso de selección de los documentos se organizó mediante las fases de identificación, cribado, valoración sobre elegibilidad e inclusión definitiva. Primero los registros bibliográficos recuperados se sometieron a una revisión de títulos, resúmenes y palabras clave para determinar si se correspondían con el objetivo de investigación. A continuación, se consideró la identificación y a posteriori eliminación de registros duplicados, después la lectura de los textos completos de aquellos estudios potencialmente elegibles. En esta fase se trata de examinar los documentos por su relevancia temática, diseño metodológico, población, estrategias pedagógicas y aportes al conocimiento científico acerca de la autorregulación y la convivencia escolar. Al cierre de este procedimiento, nos quedó el corpus documental determinado por n artículos científicos seleccionados, correspondientes al período 2021–2026, cuyo número definitivo dependerá de los que se descarguen y evalúen efectivamente. En lo que respecta a los criterios de selección propuestos por Manchado Garabito et al. (2009), se recomienda la base de criterios explícitos de pertinencia y calidad, con el fin de garantizar la transparencia en la decisión de inclusión o exclusión.

Para la organización y sistematización de la información se diseñó una matriz de extracción de datos que permitió estructurar las características bibliográficas, metodológicas y temáticas de los artículos seleccionados. En esta matriz se contemplaron variables propias de los autores, año de publicación, país origen, revista científica, base de datos, objetivo de investigación, enfoque metodológico, tipo de estudio, población, muestra, instrumentos de recolección de datos, estrategias pedagógicas implementadas y principales hallazgos y conclusiones. Se construyeron, además, categorías de análisis asociadas a la educación socioemocional, autorregulación emocional y conductual, la empatía, la cooperación, las habilidades prosociales, las relaciones entre pares, resolución de conflictos y convivencia escolar. Esta clasificación permite identificar características comunes y diferencias entre las investigaciones, así como explorar la relación entre las intervenciones educativas y los resultados reportados. Se define estas variables a partir de la propuesta de Manchado Garabito et al. (2009), que distingue entre variables bibliométricas, indicadores de calidad metodológica y variables directamente relacionadas con el contenido de las investigaciones.

Según los criterios de construcción de esta revisión sistemática, el análisis de la información se realizó a partir de una síntesis narrativa y temática de la evidencia científica, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los diseños de investigación, las características de las poblaciones y los instrumentos utilizados

para medir los resultados. Al principio, se planteó un análisis descriptivo de la producción científica, mediante la identificación de la distribución temporal de las publicaciones, los países de origen, metodologías empleadas, los principales ejes de investigación. Un análisis subsecuentemente no se organizaron los resultados cómo categorías temáticas basadas en las interposiciones socioemocionales, su impacto en la autorregulación infantil, la contribución a las habilidades interpersonales y la convivencia escolar, así como los beneficios y los inconvenientes. Análisis crítico se basaba en identificar la concordancia y las diferencias en los resultados, tal como la consistencia de la evidencia, la calidad de los diseños metodológicos y las condiciones de implementación. Igualmente, se distinguieron los efectos estadísticamente significativos, las asociaciones observadas y las interpretaciones teóricas, evitando presentar carácter causal a trabajos de investigación no con capacidad de establecerla éstas a través de los diseños empleados.

La revisión de los estudios tuvo en cuenta si sus objetivos estaban bien definidos, si los métodos respondían a las preguntas planteadas, quiénes participaron, qué tan adecuados eran los instrumentos utilizados y si las conclusiones se ajustaban a los resultados. También se analizaron posibles limitaciones, como contar con pocos participantes, no incluir grupos de comparación, aplicar intervenciones durante periodos breves, presentar sesgos en la selección o emplear métodos de evaluación distintos. Examinar estos aspectos permite interpretar los resultados con prudencia y reconocer que las estrategias socioemocionales no necesariamente funcionan igual para todas las personas ni en todos los entornos educativos. En esta línea, Manchado Garabito et al. (2009) subrayan la necesidad de valorar la calidad metodológica y la solidez de la evidencia, sobre todo cuando se comparan investigaciones con diseños y medidas de resultados diferentes. A diferencia de muchos artículos de revisión publicados en el momento de concebir este estudio, la presentación de los resultados fue dirigida en torno a las recomendaciones PRISMA 2020, propiciando la constituye transparencia y trazabilidad del proceso de revisión. Se prevé un diagrama de flujo delineando las fases de identificación, cribado, elegibilidad e incorporación, señalando el número de registros recuperados, los documentos duplicados, los artículos revisados y los motivos de exclusión, hasta determinar los n estudios incluidos en la síntesis final. Además, se organizarán datos mediante tablas de caracterización bibliográfica y matrices compa raciónales de los principales resultados, junto con un análisis crítico de las estrategias pedagógicas implementadas y sus efectos en las competencias socioemocionales. La combinación de los datos ayudará a reconocer las contribuciones, desafíos y carencias investigativas en el terreno de la educación socioemocional durante el periodo de primera infancia, proporcionando bases científicas para guiar las prácticas docentes, mejorar la autorregulación infantil y favorecer entornos escolares inclusivos sobre la base de la cooperación, el respeto y las relaciones interpersonales positivas.

RESULTADOS

Caracterización Bibliográfica de los Estudios Incluidos

El análisis de los 14 artículos científicos de la base de datos Scopus que fueron publicados entre 2022 y 2026 muestra una variedad de países donde se investigó sobre la educación socioemocional, la autorregulación y la convivencia escolar durante la primera infancia. Estados Unidos y Portugal lideran la producción científica, con tres publicaciones cada uno (21,4 %), seguido de Turquía y Suecia, con dos estudios respectivamente (14,3 %), mientras que Alemania, Australia, Tailandia y China tienen una publicación cada una (7,1 %). En cuanto al año de publicación, 2026 fue el año con más investigaciones, con cinco artículos (35,7 %), seguido de 2025, con cuatro (28,6 %), 2023, con tres (21,4 %), y 2022, con dos (14,3 %). Estos hallazgos reflejan un mayor número de publicaciones en los años recientes en el conjunto de enero de 2020 que muestran un creciente interés

académico por el desarrollo de las competencias socioemocionales dentro del ámbito de la educación infantil. De igual forma, destaca el predominio de investigaciones provenientes de Europa y América del Norte, así como la falta de estudios latinoamericanos y africanos incluidos en nuestra muestra, cuyo poco alcance plantea la necesidad de investigar en otras realidades socioculturales y educativas.

Tabla 1

Características Bibliográficas de los Artículos Seleccionados

N.º	Autor(es)	Año	País	Base de datos
1	Altınışık y Ünlüer	2026	Turquía	Scopus
2	Bulotsky-Shearer et al.	2025	Estados Unidos	Scopus
3	Dias Rodrigues et al.	2022	Portugal	Scopus
4	Dias Rodrigues et al.	2023	Portugal	Scopus
5	Hormann et al.	2025	Alemania	Scopus
6	Korucu et al.	2022	Estados Unidos	Scopus
7	Muir et al.	2023	Australia	Scopus
8	Nandy et al.	2026	Tailandia	Scopus
9	Nilfyr y Plantin Ewe	2025	Suecia	Scopus
10	Riser et al.	2025	Estados Unidos	Scopus
11	Rossall	2026	Suecia	Scopus
12	Şahin	2026	Turquía	Scopus
13	Veiga et al.	2023	Portugal	Scopus
14	Yang	2026	China (Hong Kong)	Scopus

Nota. La tabla presenta los 14 estudios incluidos en la revisión sistemática, ordenados alfabéticamente por autor. Todos los artículos fueron recuperados de Scopus. Elaboración propia.

Objetivos, Metodología, Población y Muestra de los Estudios

El análisis de los 14 artículos científicos incluidos en la revisión sistemática evidencia que los objetivos de investigación están centrados en la comprensión de la influencia de la educación socioemocional en la evasión de la autorregulación, las habilidades sociales y las relaciones interpersonales en el periodo de la infancia temprana. En este sentido, Altınışık y Ünlüer (2026), Dias Rodrigues et al. (2023) y Veiga et al. (2023) investigaron la eficiencia de intervenciones pedagógicas basadas en la lectura compartida, la introspección emocional, el juego corporal y las actividades al aire libre. Diferentes autores, Riser et al. (2025), Hormann et al. (2025) y Bulotsky-Shearer et al. (2025) dirigieron su investigación al ámbito docente e intervenciones educativas para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños. En otro aspecto, Korucu et al. (2022) se dirigieron a la relación entre la autorregulación y las competencias preacadémicas, mientras Şahin (2026) se adentró en la inclusión de aprendizaje socioemocional con la educación STEM inclusiva. Estas consideraciones, unas sobrepuestas pero distintas, apuntan a una aproximación holística al implementar prácticas pedagógicas, afectividad y entornos escolares que fomenten comportamientos socioemocionales relacionados con una convivencia escolar positiva.

Respecto al enfoque metodológico: los estudios presentan una amplia variedad de enfoques y diseños que permiten estudiar el fenómeno desde distintas perspectivas complementarias. Predominan en la literatura las investigaciones cuantitativas con diseños experimentales y cuasiexperimentales, como las realizadas por Riser et al. (2025), Bulotsky-Shearer et al. (2025), Veiga et al. (2023), Altınışık y Ünlüer (2026), y Dias Rodrigues et al. (2023), que están orientadas a valorar los efectos de intervenciones educacionales sobre competencias socioemocionales y autorregulación infantil. Además, Korucu et al. (2022) emplearon modelos estadísticos bifactoriales para examinar las estructuras de la autorregulación, mientras que Yang (2026) utilizó técnicas de análisis documental y regresión estadística a fin de identificar

diferencias en las prácticas pedagógicas. En el otro extremo, Şahin (2026) implementó una estrategia de aproximación mixta que combinó datos cuantitativos y cualitativos. Las revisiones sistemáticas con el objetivo de compreensão teórica y empírica del fenómeno were elaboradas por Dias Rodrigues et al. (2022), Muir et al. (2023) y Nilfyr y Plantin Ewe (2025), junto con la investigación exploratoria de Rossall (2026) y el análisis conceptual de Nandy et al. (2026). Esta heterogeneidad metodológica expande el alcance de la evidencia, pero requiere considerar las particularidades entre diseños, instrumentos y procedimientos al interpretar y comparar los resultados.

Con respecto a población muestral, las investigaciones se llevaron a cabo de forma esporádica en México y en mayor proporción con niños de educación preescolar, docentes y contextos institucionales de educación infantil, aunque también se incorporó trabajos documentales y de literatura. Entre otras iniciativas de investigación empírica, Korucu et al. (2022) informaron por 932 niños, Bulotsky-Shearer et al. (2025) trabajaron con 519 niños y 53 docentes, Hormann et al. (2025) incluyeron 275 niños y Veiga et al. (2023) se interesaron en 233 participantes. Muestras más reducidas se usaron en Altınışık y Ünlüer(2026), 67 niños; Dias Rodrigues et al. (2023), 62; y Şahin (2026), 19 niños y 15 docentes u observadores. En cuanto a Riser et al., (2025) revisaron 70 aulas distribuidas en 20 programas educativos, mientras que Yang (2026) revisó 720 informes institucionales. En los trabajos de revisión meta, Muir et al. (2023) revisaron 85 estudios, Dias Rodrigues et al. (2022) evaluaron 19 y Rossall (2026) revisó 3.916 publicaciones, de las cuales 2.036 fueron competencias socioemocionales. Contrariamente, un estudio conceptual, Nandy et al. (2026) no, y el informe que consultamos no da detalles acerca de cuántos estudios encajen dentro de Nilfyr y Plantin Ewe (2025). En principio, la variedad de poblaciones y tamaños muestrales entrega una visión amplia del desarrollo socioemocional del niño, pero a su vez también evidencia disparidades en la escala y generalizabilidad de los hallazgos, por lo que debe hacer la interpretación de los resultados según las características particulares de cada estudio. Características de los artículos seleccionados, según autor, objetivo, metodología, población y muestra.

Tabla 2

Objetivo, Metodología, Población y Muestra de los Artículos Seleccionados

N.º	Autor(es)	Objetivo	Metodología	Población	Muestra
1	Altınışık y Ünlüer (2026)	Evaluar los efectos de la lectura compartida y los diarios de reflexión emocional en la autorregulación de niños preescolares.	Enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental con intervención y seguimiento a tres semanas.	Niños de educación preescolar.	67 niños.
2	Bulotsky-Shearer et al. (2025)	Evaluar la eficacia del acompañamiento pedagógico y las comunidades profesionales de aprendizaje para implementar el modelo Pyramid y fortalecer las competencias socioemocionales.	Enfoque cuantitativo, ensayo controlado aleatorizado.	Docentes y niños de programas de educación preescolar Head Start.	53 docentes y 519 niños.
3	Dias Rodrigues et al. (2022)	Analizar los efectos de las intervenciones corporales sobre las competencias socioemocionales de niños preescolares.	Revisión sistemática de estudios aleatorizados y cuasialeatorizados.	Investigaciones sobre intervenciones corporales en educación preescolar.	19 estudios.

N.º	Autor(es)	Objetivo	Metodología	Población	Muestra
4	Dias Rodrigues et al. (2023)	Examinar los efectos de actividades corporales, juegos al aire libre y relajación en las competencias socioemocionales infantiles.	Enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental con intervención de 12 semanas.	Niños de educación preescolar.	62 niños.
5	Hormann et al. (2025)	Investigar la influencia de la capacitación docente en estrategias comunicativas sobre el conocimiento emocional de los niños.	Estudio de intervención con grupo de control en lista de espera y análisis multinivel.	Docentes y niños de aulas preescolares.	275 niños; número de docentes no especificado.
6	Korucu et al. (2022)	Examinar la estructura multidimensional de la autorregulación y su relación con las competencias preacadémicas y socioemocionales.	Enfoque cuantitativo, estudio correlacional mediante modelos bifactoriales.	Niños de educación preescolar.	932 niños.
7	Muir et al. (2023)	Sintetizar la evidencia sobre intervenciones educativas destinadas a desarrollar la autorregulación y las funciones ejecutivas en preescolares.	Revisión sistemática de intervenciones educativas.	Estudios sobre autorregulación y funciones ejecutivas en educación preescolar.	85 estudios.
8	Nandy et al. (2026)	Proponer un modelo cultural y evolutivo del aprendizaje socioemocional adaptado a los contextos de la primera infancia en Asia meridional.	Investigación teórica y análisis conceptual.	Marcos conceptuales y contextos socioculturales de la educación infantil.	No aplica; estudio conceptual sin muestra empírica.
9	Nilfyr y Plantin Ewe (2025)	Sintetizar investigaciones sobre la autorregulación emocional infantil desde una perspectiva interaccionista, destacando las relaciones entre docentes y niños.	Revisión sistemática con enfoque interpretativo interaccionista.	Investigaciones sobre autorregulación emocional en educación preescolar.	Número de estudios no especificado en el documento.
10	Riser et al. (2025)	Evaluar la eficacia de un programa virtual de formación docente para fortalecer las prácticas pedagógicas y las competencias socioemocionales infantiles.	Enfoque cuantitativo, ensayo controlado aleatorizado.	Docentes y niños de programas de educación preescolar de Estados Unidos.	70 aulas pertenecientes a 20 programas educativos.
11	Rossall (2026)	Analizar las competencias en educación infantil sueca a partir de las reformas educativas y la literatura internacional.	Revisión exploratoria (scoping review) y análisis documental.	Literatura científica sobre educación y atención de la primera infancia.	3.916 estudios examinados; 2.036 relacionados con competencias socioemocionales.
12	Şahin (2026)	Examinar los efectos de un programa integrado STEM y aprendizaje socioemocional en un	Enfoque mixto, estudio de intervención sin grupo de control.	Niños y docentes de educación preescolar inclusiva.	19 niños y 15 docentes/observadores.

N.º	Autor(es)	Objetivo	Metodología	Población	Muestra
		contexto de educación infantil inclusiva.			
13	Veiga et al. (2023)	Evaluar la eficacia de un programa psicomotor al aire libre para fortalecer la autorregulación y las habilidades de relación interpersonal.	Enfoque cuantitativo, ensayo aleatorizado por conglomerados, con intervención de 10 semanas.	Niños de educación preescolar.	233 niños.
14	Yang (2026)	Analizar las diferencias en las prácticas pedagógicas de jardines infantiles de Hong Kong y su relación con las características institucionales.	Enfoque cuantitativo, análisis documental mediante modelado estructural de temas y regresión logística fraccional.	Informes institucionales de evaluación de calidad de jardines infantiles de Hong Kong.	720 informes.

Nota. STEM = ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Elaboración propia a partir de los estudios revisados.

DISCUSIÓN

La sistemática revisión de 14 artículos científicos demuestra que la enseñanza socioemocional es un aspecto importante de la autorregulación emocional, las habilidades interpersonales y las competencias requeridas para una convivencia escolar saludable en la primera infancia. Los trabajos revisados identifican beneficios vinculados a estrategias pedagógicas que incluyen experiencias emocionales, juegos, interacciones docentes y participación cooperativa. No obstante, la escala y la consistencia de estos efectos varían de acuerdo a las características de las intervenciones, los instrumentos de medición y los contextos educativos (Muir et al., 2023; Veiga et al., 2023).

Ha habido conclusiones preliminares de la literatura científica que apuntan a un fortalecimiento de la autorregulación infantil cuando las experiencias de aprendizaje ofrecen oportunidades de manera sistemática para reconocer emociones, expresar sentimientos y regular conductas. Altınışık y Ünlüer (2026) identificaron mejoras en la autorregulación infantil mediante la lectura compartida y la escritura reflexiva, mientras que Dias Rodrigues et al. (2023) observaron avances en la expresión emocional a través de intervenciones corporales. Estos resultados también respaldan la necesidad de incorporar estrategias socioemocionales en las actividades diarias, aunque no garantiza que todas las intervenciones generen efectos equivalentes.

En cuanto a la convivencia escolar, los resultados indican que algunas intervenciones son favorables para el desarrollo de componentes relacionados con la empatía, la cooperación y la sociabilidad. Veiga et al. (2023) reportaron mejoras sustanciales en estas dimensiones a través de actividades psicomotrices al aire libre. No obstante, la mayoría de los estudios revisados evalúan mayormente habilidades individuales y relaciones interpersonales en vez de indicadores directos de convivencia escolar. En consecuencia, la evidencia ofrece alternativas de posibles diseños favorables para la convivencia, pero no se puede asegurar que todas las estrategias evaluadas reduzcan los conflictos escolares o mejoren de forma sostenida el clima del aula.

Las evidencias de las intervenciones corporales dan convergencia entre los estudios revisados. Un programa psicomotor al aire libre mostró mejoras en la autorregulación, la empatía y la cooperación según Veiga et al. (2023), mientras que se registraron cambios favorables en la expresión emocional tras actividades de juego y relajación (Dias Rodrigues et al., 2023). Estas observaciones respaldan la revisión de Dias Rodrigues et al. (2022), lograron beneficios en competencias socioemocionales específicas, pero marcan la presencia de resultados inconsistentes y limitaciones metodológicas.

Las estrategias basadas en experiencias narrativas y actividades reflexivas también se ven prometedoras. Altınışık y Ünlüer (2026) demostraron que la combinación de lectura compartida y diarios emocionales produjo mejoras mayores en la regulación emocional que si se aplican las dos estrategias por separado. Estos descubrimientos corroboran los hallazgos de Hormann et al. (2025), que identificaron el desarrollo del conocimiento emocional de los niños con interacciones docentes enriquecidas lingüísticamente. Estos dos estudios demuestran la importancia de la mediación del adulto, aunque evalúan competencias distintas y utilizan métodos de intervención distintos.

El desarrollo docente constituye otra dimensión importante, aunque sus efectos sobre el desarrollo infantil no son consistentes. Riser et al. (2025) indicaron que las autoeficacias docentes y las competencias socioemocionales infantiles, evaluadas por los docentes, mostraron mejoras, pero los datos familiares no revelaron diferencias superiores. Del orden de la relación, Bulotsky-Shearer et al (2025) señalaban mejoras en la práctica pedagógica pero no en la autorregulación infantil, de manera estadísticamente significativa. Estas diferencias sugieren que no se consigue transformar las prácticas docentes del profesor en resultados evidentes de inmediato en los estudiantes.

En cuanto a una visión conceptual, Korucu et al. (2022) demostró que la autorregulación tiene componentes genéricos, ejecutivos y emocionales que se diferencian en su relación con las competencias socioemocionales y académicas. Esta misma interpretación va de la mano con Nilfyr y Plantin Ewe (2025), con la importancia que pusieron las relaciones afectivas y las interacciones pedagógicas en la regulación emocional. La comparación plantea que la autorregulación debería entenderse como un proceso multidimensional tanto por capacidades individuales como por las condiciones relacionales del entorno educacional. La incorporación de competencias socioemocionales en propuestas curriculares innovadoras representa una alternativa para estimular la participación infantil. Şahin (2026) observó mejoras en habilidades relacionadas con la ciudadanía, la resiliencia y la colaboración a través de actividades STEM que se combinaban con aprendizaje socioemocional. Estos hallazgos son compatibles con la revisión de Muir et al. (2023), que citó los estudios que muestran el potencial de las intervenciones de juego mediado, actividad física y experiencias cognitivamente estimulantes. Este no es el caso de las dos estrategias, aunque esto difiere según el e diseño y el tamaño de la muestra.

La dimensión cultural e institucional conlleva diferencias sustanciales en la interpretación de dichos resultados. Nandy et al. (2026) se pusieron en duda la idea de que los modelos socioemocionales puedan ser aplicados en todos lados sin considerar los valores culturales y formas distintas de socialización. En cuanto a las relaciones educativas y la participación infantil, Rossall (2026) hizo hincapié en su importancia, y Yang (2026) detectó desigualdades en las oportunidades pedagógicas implicadas por las instituciones. En conjunto, estos estudios resaltan la necesidad de que la implementación socioemocional sea contextualizada y responda a las características socioculturales, organizativas y pedagógicas.

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos respaldan una comprensión multidimensional y contextualizada de la educación socioemocional, en la cual la autorregulación no constituye únicamente una capacidad individual, sino un proceso ligado a las experiencias pedagógicas, las interacciones afectivas y las condiciones del entorno escolar. Los hallazgos de Korucu et al. (2022) facilitan la distinción de los componentes emocionales y ejecutivos de la autorregulación, a diferencia de Nilfyr y Plantin Ewe (2025) que las describen con una connotación relacional. De este modo, la evidencia potencia los enfoques integradores que articulen el desarrollo emocional, cognitivo, social y conductual durante la primera infancia. Las ideas de Nandy et al. (2026) y Rossall (2026) ofrecen una mirada más amplia sobre el aprendizaje socioemocional, sin limitarlo a las notas o a la conducta de los estudiantes. En este enfoque,

comprender las emociones, desarrollar autonomía, cultivar la empatía y participar activamente son objetivos educativos importantes en sí mismos. Esta perspectiva también respalda prácticas pedagógicas sensibles a las diferencias culturales y a las etapas del desarrollo infantil, en lugar de juzgar las expresiones emocionales con criterios universales ajenos a su contexto.

En el campo práctico, los resultados indican introducir sistemáticamente actividades de lectoescritura emocionales, narrativa de vivencias, juegos cooperativos, expresión corporal, relajación y otiendo diálogo en la resolución de situaciones cotidianas. Los estudios de Altınışık y Ünlüer (2026), Dias Rodrigues et al. (2023) y Veiga et al. (2023) otorgan algún respaldo para crear entornos educativos que favorezcan la identificación y expresión emocional, la cooperación y la autorregulación. Estas estrategias deberían ser apropiadas a la edad, las necesidades individuales y las particularidades socioculturales de los estudiantes, transversalmente incorporadas en la planificación curricular.

La formación docente también representa una implicación fundamental. Riser et al. (2025), Hormann et al. (2025), Bulotsky-Shearer et al. (2025) destacan la falta de acompañamiento pedagógico, capacitación e interacciones comunicativas relevantes para las prácticas socioemocionales. Por otro lado, la falta de mejoras infantiles significativas en algunos estudios sugiere que la capacitación en instituciones educativas debe ir acompañada de seguimiento, evaluación continua y oportunidades constantes de aplicación. También es pertinente incluir a las familias en los procesos de observación y acompañamiento emocional, en vista de las diferencias entre las observaciones docentes y familiares.

Entre los principales puntos fuertes de esta revisión se interpone el hecho de que la revisión integra 14 publicaciones científicas correspondientes al periodo 2021-2026, las cuales abordan la educación socioemocional a partir de diversas perspectivas metodológicas y contextos educativos. La presencia en estudios que emplearon ensayo controlado, cuasiexperimental, correlacional, revisión sistemática y análisis conceptual hizo posible una comprensión integral de los efectos, los fundamentos teóricos y las condiciones institucionales asociadas a las intervenciones. Esta heterogeneidad conlleva una comprensión completa de las estrategias pedagógicas aplicadas para fomentar competencias emocionales y sociales en la primera infancia.

Sin embargo, las variaciones en el diseño, instrumentos de medición, intervenciones, y tamaño de la muestra impiden la comparación de los hallazgos. Aunque Korucu et al. (2022) presentaron datos de 932 niños, Şahin (2026) solo examinó una muestra de 19 infantiles, haciendo las implicaciones significativas en cuanto a precisión y generalización. Al igual que, algunos estudios no contaban con grupos de control o presentaron seguimientos cortos, como Altınışık y Ünlüer (2026). Esta situación hace escéptico llegar a conclusiones equivalentes de los ejercicios socioemocionales.

Otra de las limitaciones es la concentración geográfica de los estudios incluidos y la escasa representación de estudios de Latinoamérica y africana. Adicionalmente, la evidencia disponible concierne mayoritariamente a la autorregulación, el conocimiento emocional y las competencias sociales, mientras que la convivencia escolar suele presentarse más bien como una dimensión relacionada que no está evaluada directamente. La combinación de revisiones previas con investigaciones primarias también exige considerar las posibles evidencias que se superpongan. Finalmente, el estudio analizado no permite determinar el riesgo de sesgo de todos los estudios ni proponer una estimación cuantitativa conjunta de sus efectos.

La investigación futura debería priorizar estudios longitudinales y experimentales que permitan determinar la permanencia de los efectos de la educación socioemocional sobre la autorregulación y la convivencia escolar en la primera infancia. Importa particularmente esclarecer si los beneficios observados tras

intervención breve se quedan con las habilidades interactivas durante la transición a la escuela primaria. A su vez, se recomiendan desarrollar instrumentos que midan la convivencia escolar directamente a través de indicadores como la resolución pacífica de conflictos, la cooperación, la inclusión, la calidad de las relaciones interpersonales y la participación infantil, distinguiéndolos explícitamente de las competencias emocionales intrapersonales.

También tendría que dar un paso más y buscar la investigación que se lleve a cabo en contextos de educación latinoamericano, rurales, interculturales y socialmente vulnerables, manteniendo en consideración las desigualdades institucionales que identificó Yang (2026) y las particularidades culturales planteadas por Nandy et al. (2026). Estudios futuros podrían comparar la efectividad de estrategias combinadas narrativas, corporales, lúdicas y curriculares mediante diseños con muestras suficientemente grandes, grupos de comparación y seguimientos a largo plazo. Asimismo, sería interesante analizar la influencia de la formación docente, la participación familiar, la fidelidad de implementación y las variables escolares como potenciales factores que influyen en los resultados.

Por lo tanto, se recomienda mejorar la calidad metodológica de las investigaciones mediante evaluaciones multimodo que incluyan observaciones directas, instrumentos validados y valoraciones de maestros, familias y otros profesionales educativos. Se identificó una falta de concordancia por Riser et al. (2025) y Bulotsky-Shearer et al. (2025) los efectos infantiles no fueron significativos, estudiar los mecanismos que vinculan las prácticas docentes con el desarrollo socioemocional. Estas líneas de investigación ayudarán no solo a identificar qué estrategias son efectivas, sino también en qué condiciones, para qué poblaciones y con qué urgencia se producen mejoras educativas.

CONCLUSIÓN

Este informe sistemático de 14 artículos científicos publicados entre 2021 y 2026 respalda la relevancia de la educación socioemocional para mejorar la autorregulación emocional y las competencias sociales en el primer período de la infancia. Entre las estrategias pedagógicas encontradas destacan la lectura compartida, la reflexión emocional, el juego cooperativo, las actividades psicomotrices, la relajación, el aprendizaje socioemocional incorporado al currículo y la formación docente. Los resultados indican mejoras en el reconocimiento y la expresión de emociones, la empatía, la cooperación y las habilidades interpersonales. No obstante, los beneficios no se observaron en todas las investigaciones, especialmente al comprobarse los resultados infantiles tras intervenciones que se centraron en el entrenamiento docente. No les ponemos atención tampoco se pueden generalizar los resultados, pues se han visto condicionados por la metodología variada, tamaños muestrales divergentes, y la poca representación de ciertos contextos socioculturales.

Con respecto al objetivo planteado, la evidencia analizada permite concluir que las estrategias de educación socioemocional pueden favorecer la autorregulación infantil, principalmente cuando se suman experiencias de vida, vínculos emocionales y oportunidades de practicar habilidades emocionales y sociales de forma sistemática. Juegos, movimiento, expresión emocional y mediación docente: resultados alentadores en la consolidación de las capacidades relativas a la convivencia escolar, empatía, cooperación y Pedestales interpersonales. Sin embargo, es importante notar que la convivencia escolar no quedó evaluada de manera directa en todos los estudios, y debemos entender su mejoría como un aspecto prospección de competencias que no pueden describir de manera unívoca su efecto. Entre las limitaciones de los estudios seleccionados se destaca la escasa continuidad de las intervenciones, la falta de preparación docente, la falta de participación familiar y la falta de ajuste cultural e institucional a las características de cada contexto o institución.

Finalmente, la educación socioemocional es una dimensión clave del desarrollo integral a lo largo de la primera infancia cuyo valor nunca

se limita al desarrollo de habilidades individuales y se proyecta a la elaboración de ambientes educativos cada vez más inclusivos, participativos y seguros emocionalmente. La evidencia revisada apoya la implementación de estrategias socioemocionales sistemáticas, contextualizadas y articuladas a las prácticas pedagógicas habituales, considerando que su efectividad depende de la calidad de las interacciones, la capacitación docente y las condiciones de aplicación. Con lo cual, potenciar la educación socioemocional los primeros años es sin duda una oportunidad para fomentar la autorregulación y sentar las bases para una convivencia escolar positiva, respetuosa y colaborativa, siempre respaldada por procesos de evaluación rigurosos que permitan medir su impacto a largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altınışık, E. I., & Ünlüer, E. (2026). Enhancing preschoolers' emotion regulation skills through shared book reading and journaling. Early Childhood Education Journal. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02212-w

Bulotsky-Shearer, R. J., Ehrenreich-May, J., Morris, C. T., Mullins, C., Lerner, B. S., Howe, E., Bailey, J., Gruen, R. L., & Gonzalez, A. C. (2025). Making connections for children and teachers: Using classroom-based implementation supports for teaching Pyramid Model practices in Head Start programs. Frontiers in Education, 9, Article 1488405. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1488405

Dias Rodrigues, A., Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J., & Veiga, G. (2022). Effects of body-oriented interventions on preschoolers' social-emotional competence: A systematic review. Frontiers in Psychology, 12, Article 752930. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752930

Dias Rodrigues, A., Marmeleira, J., Pomar, C., Lamy, E., Guerreiro, D., & Veiga, G. (2023). Body-oriented interventions to promote preschoolers' social–emotional competence: A quasi-experimental study. Frontiers in Psychology, 14, Article 1198199. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198199

Hormann, O., Voltmer, K., & von Salisch, M. (2025). It takes two to tango—How teacher-child interactions help advance children's emotion knowledge. Frontiers in Psychology, 16, Article 1622163. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622163

Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. Frontiers in Psychology, 12, Article 717317. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317

Manchado Garabito, R., Tamames Gómez, S., López González, M., Mohedano Macías, L., D'Agostino, M., & Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones sistemáticas exploratorias. Medicina y Seguridad del Trabajo, 55(216), 12–19. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0465-546X2009000300002&script=sci_arttext&tlng=en

Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. Educational Psychology Review, 35, Article 27. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6

Nandy, A., Anand-Vembar, S., & Kelly, L. (2026). A cultural–developmental model of social and emotional learning (SEL) in South Asian early childhood. Early Child Development and Care. https://doi.org/10.1080/03004430.2026.2715520

Nilfyr, K., & Plantin Ewe, L. (2025). Thriving children's emotional self-regulation in preschool: A systematic review discussed from an interactionist perspective. Education Sciences, 15(2), Article 137. https://doi.org/10.3390/educsci15020137

Riser, D., Elliott, L., Ryznar, T., Brown, C., Cohen, D., Freitas, A., & Dahlke, K. (2025). Professional learning to support social and emotional skills in the preschool classroom: A randomized controlled trial of Sesame Street's Building a Connected Community online course. Social and Emotional Learning: Research, Practice,

and Policy, 6, Article 100132. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100132

Rossall, M. (2026). Competence in transition: Swedish early childhood education and care in the light of policy reforms and international literature (1994–2023). Early Childhood Education Journal, 54, 3485–3498. https://doi.org/10.1007/s10643-025-02071-x

Şahin, M. (2026). Emotional factors in inclusive early childhood education: An integrated STEM+SEL programme in a preschool context. Acta Psychologica, 270, Article 107625. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2026.107625

Veiga, G., Guerreiro, D., Marmeleira, J., Santos, G. D., & Pomar, C. (2023). OUT to IN: A body-oriented intervention program to promote preschoolers' self-regulation and relationship skills in the outdoors. Frontiers in Psychology, 14, Article 1195305. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195305

Yang, H. (2026). Pedagogical stratification in kindergartens: Evidence from Hong Kong quality review reports. International Journal of Educational Research, 140, Article 103059. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2026.103059

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

DERECHOS DE AUTOR

Celorio Sánchez, G. E., Billota Párraga, F. A., Zamora Párraga, J. M., Solórzano Alcívar, D. M., & Vera Vera, C. G. (2026)

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

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