

Análisis de estrategias de educación socioemocional en preescolar: una revisión integrativa

Analysis of Social Emotional Learning Strategies in Preschool: An Integrative Review

<https://doi.org/10.54104/papeles.v18n36.2508>

 Guillermo Meza Salcedo¹
<https://orcid.org/0000-0001-9707-6519>

 Ingrid Tatiana Morales Albarracín²
<https://orcid.org/0009-0005-9857-6538>

 Leidy Ximena Mesa³
<https://orcid.org/0000-0002-6259-8592>

1. Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto, Grupo de investigación Educadores; Orcid: 0000-0001-9707-6519;
guillermo.meza@uniminuto.edu
2. Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto; Orcid: 0009-0005-9857-6538; ingrid.morales-a@uniminuto.edu.co
3. Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto, grupo de investigación Infancias y Saberes; Orcid: 0000-0002-6259-8592;
leidy.mesa.x@uniminuto.edu

* Autor de correspondencia: Guillermo Meza Salcedo. Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto; grupo de investigación Educadores, Orcid: 0000-0001-9707-6519; Calle 87 #20-98, Ibagué, Colombia; memomeza@yahoo.com

Para citar este artículo: Meza, G., Morales, I., & Mesa L. (2026). Análisis de estrategias de educación socioemocional en preescolar: una revisión integrativa. *Papeles*, 18(36), e2508.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v18n36.2508>

Versión aprobada por pares

Recibido: 20 de julio de 2026
Aprobado: 17 de septiembre de 2026
Publicado: 10 de octubre de 2026



Resumen

Palabras clave
Educación preescolar;
educación
socioemocional;
estrategias pedagógicas;
competencia
socioemocional; revisión
sistemática

Introducción: en la actualidad, la educación socioemocional se considera un componente fundamental para el desarrollo integral del ser humano. Esta revisión documental analiza estrategias pedagógicas orientadas a la adquisición de competencias socioemocionales en la educación preescolar, tomando en cuenta la evidencia generada entre 2015 y 2025.

Metodología: se llevó a cabo una revisión integrativa de enfoque cualitativo, siguiendo las directrices Prisma. La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus y Dialnet. Luego, mediante un proceso de selección —aplicando filtros y criterios de inclusión y exclusión—, se eligieron 16 artículos, que se sometieron al análisis temático, objeto del estudio.

Resultados y discusión: la revisión permitió agrupar las estrategias en cuatro categorías, según el diseño que presentan y cómo se implementan en el aula: lúdicas mediadas por el juego; tecnológicas y virtuales; artísticas y corporales; y programas estructurados e intervenciones integrales. El éxito de estas estrategias está asociado con la formación y las habilidades del profesorado, la intencionalidad pedagógica y la adaptación al contexto específico. Asimismo, las competencias socioemocionales que más se promueven son la autorregulación, la conciencia emocional, la empatía y las habilidades sociales.

Conclusiones: la educación socioemocional en preescolar no es un añadido del currículo, sino una dimensión para el desarrollo humano integral que requiere la formación permanente del profesorado y condiciones propicias, ya sean educativas, culturales o institucionales, para el despliegue de competencias socioemocionales en los preescolares.

Abstract

Keywords
Preschool education;
social-emotional learning;
teaching strategies; social-
emotional competence;
systematic review

Introduction: currently, social-emotional learning is considered a fundamental component of holistic human development. This literature review analyzes pedagogical strategies aimed at fostering the acquisition of social-emotional competencies in preschool education, considering evidence generated between 2015 and 2025. **Methodology:** an integrative review with a qualitative approach was conducted, following the Prisma guidelines. The search was performed in the Scopus and Dialnet databases. Subsequently, through a selection process —applying filters and inclusion and exclusion criteria— 16 articles were selected and subjected to thematic analysis, which was the focus of the study. **Results and Discussion:** the review allowed for the grouping of strategies into four categories based on their design and how they are implemented in the classroom: play-based; technology- and virtual-based; artistic and physical; structured programs and comprehensive interventions. The success of these strategies is linked to teachers' training and skills, pedagogical intent, and adaptation to the specific context.



Furthermore, the social-emotional competencies most frequently promoted are self-regulation, emotional awareness, empathy, and social skills. **Conclusions:** social-emotional education in preschool is not an add-on to the curriculum, but rather a dimension of holistic human development that requires ongoing teacher training and conducive conditions —whether educational, cultural, or institutional— for the development of social-emotional competencies in preschoolers.

1. Introducción

La educación socioemocional se ha afianzado, en las últimas décadas, como una de las dimensiones prioritarias en la educación infantil, pues contribuye a la calidad educativa, sobre todo porque es una etapa fundamental que incide en el desarrollo de la persona humana (Ferreira et al., 2021; Mondí et al., 2021; Blewitt et al., 2020). Durante los primeros años de vida se estructuran los vínculos primarios, el lenguaje, la autorregulación, la convivencia y la construcción de las primeras representaciones de sí mismo y de los demás (Denham et al., 2014; Dias Rodrigues et al., 2022). En este sentido, y de acuerdo con Elias (2019), Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) y Rafiyya et al. (2024), el desarrollo emocional no puede entenderse como un componente accesorio, sino como una dimensión constitutiva del aprendizaje y de la vida en comunidad.

En este contexto, las organizaciones internacionales coinciden cada vez más en que la salud mental, el bienestar psicosocial y las competencias socioemocionales deben fomentarse desde la primera infancia mediante entornos de aprendizaje seguros, relaciones de apoyo y experiencias educativas diseñadas de forma intencionada. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021) identifica a las escuelas como entornos estratégicos para promover la salud mental, prevenir riesgos psicosociales y reforzar factores protectores en los infantes, como también se propone en el documento *Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje* (OMS et al., 2022), en el cual se reconoce, además, el papel central de la escuela para fomentar un desarrollo emocional saludable.

En este mismo horizonte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2024) plantea que el aprendizaje social y emocional (ASE) debe integrarse en los sistemas educativos como un pilar clave de la política educativa, y no solo como iniciativas aisladas. Desde este enfoque, el ASE promueve diversos componentes fundamentales asociados al bienestar del alumnado —calidad educativa, equidad, inclusión y clima escolar positivo—. Este enfoque se ve respaldado por Brackett et al. (2019) y Kaspar y Massey (2023), quienes indican la necesidad de repensar los sistemas escolares con modelos sostenibles que integren tanto la salud mental como el aprendizaje para promover el desarrollo socioemocional del alumnado durante toda la trayectoria educativa.

Cabe señalar que el tema de la salud mental, en el cual se inscribe la educación socioemocional, sigue siendo un reto importante en la infancia y la adolescencia. La OMS (2024) estima que una de cada siete personas de entre diez y diecinueve años padece algún trastorno mental, y que alrededor de un tercio de estos trastornos se manifiestan antes de los catorce años. Además, investigaciones como las de Xu et al. (2025) y Sawyer et al. (2025) sostienen que, en la etapa de adolescencia, la salud mental se asocia significativamente con el bienestar subjetivo y con conductas de riesgo, lo que subraya la importancia de fortalecer las bases socioemocionales desde la primera infancia, antes de que dichas problemáticas se consoliden.

Desde este panorama, la normativa colombiana más reciente reconoce de forma explícita que la educación socioemocional se debe implementar en todos los niveles educativos, y propone



orientaciones pedagógicas desde la infancia, como rutinas de acogida, comités infantiles de cuidado y actividades de convivencia (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2026). Incluso, se puede descubrir la relevancia de la formación socioemocional en diversas leyes —Ley 1620 de 2013, Ley 1804 de 2016 y Ley 2383 de 2024— que abordan el derecho a una educación integral que debe promover la convivencia escolar, la formación ciudadana, la prevención de la violencia y las competencias socioemocionales (Congreso de la República de Colombia, 2013, 2016, 2024).

Si bien existen estos marcos normativos y lineamientos institucionales que acentúan el valor de la educación socioemocional desde las edades tempranas, sigue existiendo una desarticulación entre política pública y práctica pedagógica (Bolaños, 2020; Lin et al., 2025), así como un desconocimiento sobre estrategias educativas en educación inicial —cuál es su pertinencia, cómo se implementan en distintos contextos y qué competencias socioemocionales favorecen con mayor énfasis— (Curby et al., 2024). Según Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020b), no todas las formas de aprendizaje socioemocional tienen el mismo alcance, por lo que su implementación debe ser integral y equitativa, con políticas alineadas y acciones coordinadas en distintos niveles del sistema educativo. Así, de acuerdo con la Unesco (2024), esta situación evidencia la necesidad de identificar las estrategias pedagógicas más pertinentes para la educación infantil, así como las condiciones que favorecen el desarrollo efectivo de las competencias socioemocionales en diversos contextos escolares.

1.1. Revisión de literatura

La educación socioemocional ha tenido un recorrido conceptual e investigativo que conviene situar antes de abordar sus aplicaciones en la etapa preescolar. El trabajo desarrollado por Beaty (2018) reconstruye la genealogía del campo y presenta cómo el ASE (o *social emotional learning* [SEL]) transitó desde planteamientos dispersos sobre inteligencia emocional y desarrollo del carácter hacia un marco integrado de cinco competencias principales: i) reconocimiento emocional, ii) autorregulación, iii) empatía, iv) toma de decisiones responsables y v) habilidades relacionales. Estas competencias orientan hoy buena parte de las políticas educativas internacionales, como también se reconoce en el trabajo pionero de CASEL, que se origina en la década de los noventa del siglo pasado (CASEL, 2020a). Unos años más tarde, las investigaciones en el campo de la psicología de Goleman (1995) y Mayer et al. (2004) permitieron ampliar el debate sobre la inteligencia emocional. En estos trabajos se muestra que el manejo adecuado de las emociones influye de forma significativa en lo personal y en lo educativo —salud mental, relaciones interpersonales y rendimiento académico—.

Paralelamente, en España se arraigó la tradición de la educación emocional con un enfoque humanista y pedagógico promovido por Bisquerra Alzina y sus colaboradores. Esta perspectiva complementa la comprensión anglosajona del desarrollo emocional al situarlo como un proceso orientado al bienestar integral de la persona, así como al aprendizaje a lo largo de toda la vida (Bisquerra Alzina, 2003; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2012). En este sentido, Fernández y Cabello (2021) señalan que la educación emocional encuentra su fundamento conceptual en la inteligencia emocional. No obstante, ambas corrientes han ido mostrando con el tiempo convergencias cada vez más claras, a medida que el concepto de educación socioemocional se emplea con una frecuencia creciente en la literatura especializada, para integrar los ámbitos personal, social y emocional del desarrollo humano. Este concepto mantiene como apoyo empírico la gran evidencia recopilada a través de la investigación sobre ASE y al mismo tiempo concuerda en que el aprendizaje es algo estrechamente ligado a las emociones (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021). Desde esta perspectiva, el desarrollo emocional se considera un elemento esencial para una auténtica educación ciudadana y la construcción de una convivencia democrática (MEN, 2026).



Sin embargo, en esta misma línea de comprensión conceptual, Bolaños (2020) advierte sobre el riesgo de banalizar la noción de educación socioemocional al aplicarla de manera indiscriminada a cualquier actividad escolar relacionada con las emociones, sin un sustento teórico ni metodológico claro. Así, lejos de restar importancia al campo educativo, esta tensión pone de manifiesto la necesidad de fortalecer sus fundamentos conceptuales y pedagógicos. Ello resulta especialmente pertinente si se considera que las competencias socioemocionales se han convertido en un referente ineludible para comprender y transformar los procesos educativos, como bien enuncia Elias (2019): “Ya no será posible discutir los procesos educativos, la pedagogía, el plan de estudios y la instrucción, la prevención, el rendimiento académico y la cultura y el clima de las escuelas sin discutir las competencias socioemocionales” (p. 233).

Desde el panorama de la evidencia empírica disponible, el metaanálisis fundacional de Durlak et al. (2011) —que sintetizó 213 programas escolares universales de ASE— constató efectos positivos y significativos sobre competencias socioemocionales, actitudes, comportamiento prosocial y rendimiento académico, sentando las bases empíricas que legitimaron la expansión del campo. Dos décadas después, revisiones como las de Wigelsworth et al. (2022) y Cipriano et al. (2023) revalidaron y actualizaron esos hallazgos, pero al mismo tiempo alertaron sobre la heterogeneidad metodológica y la escasa adaptación cultural de muchos programas. No obstante, ambos estudios se concentraron en estudiantes de primaria y secundaria, con lo que dejaron relativamente desatendida la etapa preescolar. Incluso este vacío fue documentado por el mapeo de intervenciones universales de ASE en la primera infancia (cero a siete años) que realizaron Djamnezhad et al. (2021), en el cual solo se identificaron dos estudios elegibles entre casi cinco mil registros.

Para atender este requisito epistémico, otras investigaciones, como las realizadas por Murano et al. (2020), Salas Román et al. (2022) y Rodríguez Rincón y González Plazas (2023), coinciden en mencionar la necesidad de intervenciones tempranas para el desarrollo de competencias socioemocionales y para la reducción de conductas de riesgo, lo que muestra la posibilidad de un impacto a medio y largo plazo en la trayectoria de avance educativo. En la misma línea, programas curriculares de ASE desarrollados en educación infantil fueron revisados por Brackett et al. (2019), así como por Welsh et al. (2024), en los que encontraron que tanto los infantes como los docentes pueden beneficiarse de su adopción. De manera complementaria, las estrategias que se desarrollan desde la corporalidad y la actividad física también influyen en el despliegue de competencias socioemocionales en preescolares (Dias Rodrigues et al., 2022), lo cual respalda la pertinencia de explorar otras estrategias más allá de los programas curriculares tradicionales.

La literatura también identifica a los docentes como los agentes principales encargados de implementar la educación socioemocional (Blewitt et al., 2020). De hecho, algunos estudios nos permiten comprender que la calidad de las prácticas pedagógicas depende tanto de las concepciones y competencias socioemocionales del profesorado como de las condiciones institucionales que las apoyan (Balocchi Nazal et al., 2025; Lozano-Peña et al., 2022; Ferreira et al., 2021). Por ejemplo, la investigación de Hayag et al. (2025) sugiere que las creencias del profesorado sobre la regulación emocional y la conciencia social orientan la práctica educativa, lo que favorece el desarrollo socioemocional y lingüístico de los infantes; sin embargo, su implementación se ve condicionada por limitaciones relacionadas con la formación, el tiempo disponible, los recursos y el apoyo institucional (Curby et al., 2024). Asimismo, Kaspar y Massey (2023) refieren que la sostenibilidad de dicha educación socioemocional requiere del apoyo institucional en la capacitación continua, el liderazgo directivo y la integración curricular.

Finalmente, otra línea de investigación matiza la influencia de la educación socioemocional en contextos de vulnerabilidad desde un enfoque de equidad. Las investigaciones muestran que estas



estrategias pueden actuar como factores de protección en contextos adversos, siempre que se adapten a las condiciones sociales y culturales del alumnado (Rafiyya et al., 2024; Perry et al., 2025). En este sentido, se aboga por programas estructurados que trascienden la prevención de las dificultades para promover el bienestar, el desarrollo personal y el compromiso ético con la comunidad (Molina-Monte et al., 2022; Chowkase, 2023).

Esta gama de investigaciones apoya la relevancia del marco general propuesto por Casel (2020b) y también la comprensión de la educación socioemocional como una de las dimensiones constitutivas del aprendizaje y de la vida social elaborada por Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021). No obstante, también se pueden ver algunos vacíos y retos, como la falta de revisiones que sistematicen las estrategias pedagógicas en la educación infantil, profundizar en el rol formador del profesorado y la conveniencia de ampliar la vertiente geográfica de este ámbito de estudio hacia los contextos latinoamericanos e hispanohablantes, que están escasamente representados en las revisiones de los grandes estudios anglosajones. Por tanto, el objetivo de esta revisión integradora es analizar las estrategias pedagógicas de educación socioemocional en la educación infantil implementadas entre 2015 y 2025, con el fin de identificar sus tendencias de implementación, las actividades educativas, las competencias socioemocionales que promueven, así como algunos retos que se vislumbran.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de revisión integrativa de la literatura (Valencia-Contrera, 2022), como una estrategia que permite reunir, comparar y sintetizar evidencia proveniente de estudios con distintos enfoques metodológicos, con el fin de construir una comprensión amplia del objeto de estudio. El proceso de búsqueda, selección y reporte de los estudios se organizó siguiendo las orientaciones Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), a fin de garantizar transparencia, trazabilidad y claridad en cada fase de la revisión (Page et al., 2021). Según estos autores, Prisma proporciona una estructura rigurosa y transparente para informar sobre la búsqueda, la selección y la síntesis de los estudios, con lo que se garantiza la trazabilidad y la validez del proceso, lo cual resulta pertinente cuando se quiere dar cuenta del estado actual del conocimiento en un campo específico, en este caso, las estrategias de educación socioemocional en preescolar.

2.1. Estrategia de búsqueda y proceso de selección

La búsqueda bibliográfica se realizó durante febrero y marzo de 2026 en Scopus y Dialnet. En la primera se empleó la siguiente ecuación estructurada: ((“social emotional learning” OR “socioemotional education” OR “educación emocional” OR “educación socioemocional”) AND (“early childhood education” OR “preschool education” OR “educación infantil” OR “educación preescolar”) AND (“teaching strategies” OR “teaching practices” OR “teaching methods” OR “educational strategies” OR “estrategias pedagógicas”)), la cual arrojó un resultado de 598 documentos. En Dialnet, la indagación se hizo en el motor de búsqueda general mediante los términos “educación emocional en preescolar”, lo cual dio un resultado de 218 documentos. El total de registros identificados en ambas fuentes fue de 816.

En cuanto a los criterios de inclusión, se seleccionaron solo artículos que abordan de manera explícita estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional en la etapa de preescolar, publicados entre enero de 2015 y diciembre de 2025 —escritos en español o en inglés—, con acceso al texto completo en ambas bases de datos. Se consideró cualquier tipo de diseño metodológico, fuese cuantitativo, cualitativo o mixto, siempre que evidenciara prácticas concretas de educación socioemocional en contextos formales de educación preescolar. Por otra parte, se excluyeron revisiones sistemáticas previas, textos de opinión o editoriales sin respaldo empírico, estudios centrados exclusivamente en población con necesidades educativas especiales sin



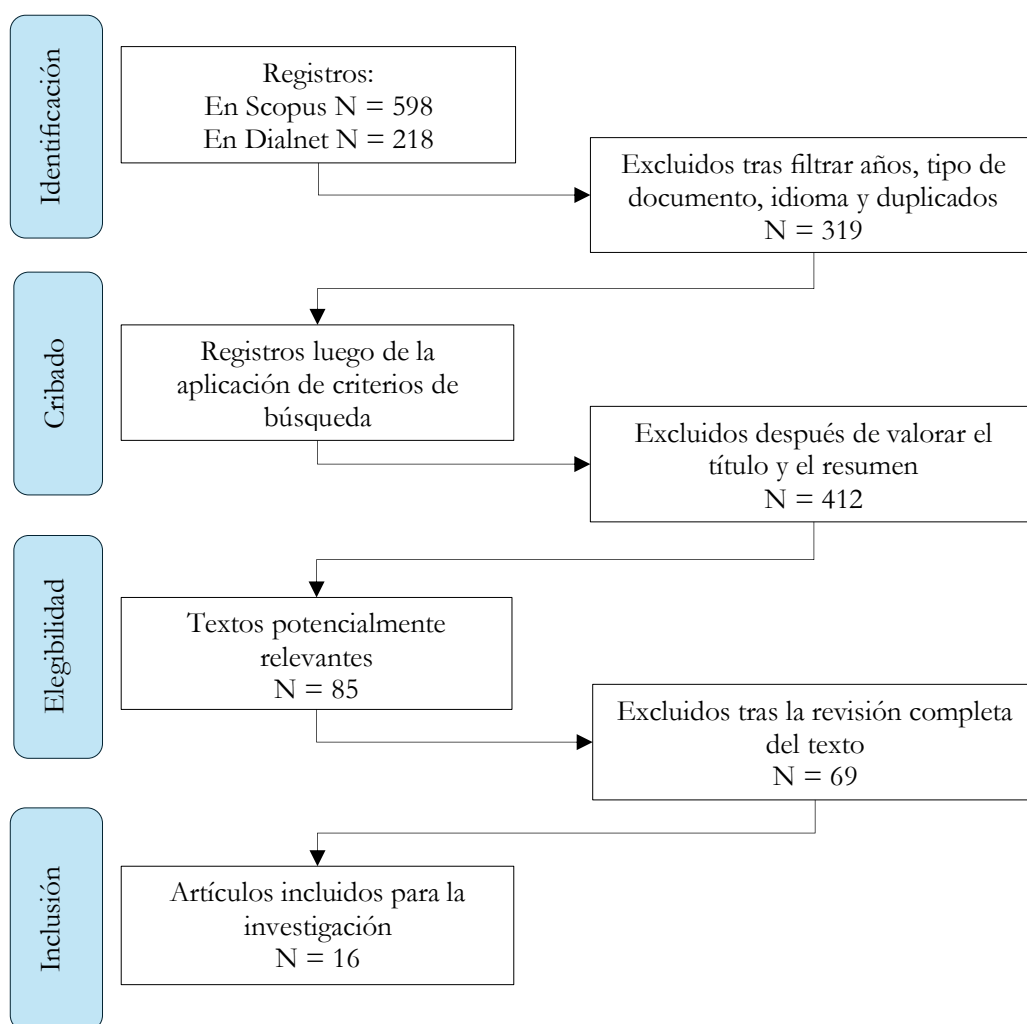
referencia a prácticas socioemocionales generales, trabajos cuya población objetivo fuera distinta a la primera infancia o el nivel preescolar, así como documentos cuyo texto completo no estuviera disponible.

Luego de la identificación inicial de documentos en Scopus y Dialnet, se aplicaron filtros de año, idioma y tipo de documento (solo artículos); al mismo tiempo, se realizó la exclusión de los textos duplicados. Posteriormente se efectuó la lectura de títulos, resúmenes y textos completos hasta conformar un corpus final de 16 documentos.

Así, la aplicación de los filtros delimitó los registros a una cantidad de 497, de los cuales se hizo la revisión del título y el resumen para seleccionar los estudios relevantes para el análisis completo del texto —51 de Scopus y 34 de Dialnet—. Finalmente, tras la valoración del texto completo y la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión se descartaron 69 registros, con lo que quedó un total de 16 artículos, que se incluyeron en la síntesis cualitativa, los cuales fueron revisados de forma independiente por los investigadores, quienes luego determinaron en consenso dicho corpus (figura 1).

Figura 1.

Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos



Fuente: elaboración propia.



Es importante señalar que la elección de Scopus y Dialnet respondió a tres criterios principales: pertinencia temática, complementariedad y disponibilidad institucional de acceso. Si bien existen otras bases, como Web of Science, ERIC, PsycINFO o Scielo, que podrían ampliar el campo de literatura consultada, se decidió priorizar las dos fuentes mencionadas porque permitían una búsqueda manejable y coherente con el alcance de una revisión integrativa de este tipo, de manera que se deja como línea futura la ampliación de la búsqueda a otras bases especializadas.

2.2. Análisis de la información

El análisis se abordó de manera cualitativa: a partir de la lectura hermenéutica de los artículos incluidos, se identificaron conceptos recurrentes que fueron agrupados en categorías temáticas mediante un proceso inductivo-deductivo. Primero se hizo la identificación y agrupación de categorías a partir de la lectura de los artículos seleccionados, y luego se contrastaron los hallazgos con trabajos previos sobre el tema de estudio. También se hizo un análisis de cada uno de los artículos mediante la distribución de datos en una *matriz de análisis* que recogía: autor(es), país, año, objetivo del estudio, metodología empleada, población participante, estrategias pedagógicas identificadas y hallazgos principales.

Esta organización permitió establecer un diálogo sistemático entre los estudios elegidos y facilitó la identificación de patrones, convergencias y tensiones en la literatura. Además, el procedimiento no solo nos lleva a reconocer las estrategias pedagógicas utilizadas con mayor frecuencia, sino también a comprender las condiciones contextuales que favorecen o limitan su implementación en la educación inicial, así como sus principales resultados y retos para el desarrollo de competencias socioemocionales en los infantes.

3. Resultados y discusión

Los resultados de este proceso de revisión integrativa ofrecen una síntesis organizada de la evidencia empírica respecto a las estrategias de educación socioemocional implementadas en el ámbito preescolar. Se precisa anticipadamente que los estudios considerados son representativos de una amplia variedad de enfoques metodológicos, contextos de implementación y tipos de intervención. Por esta razón, la síntesis se realizó desde un enfoque cualitativo e interpretativo, y no desde una integración estadística de resultados. Desde luego, la revisión prefirió la identificación general de patrones convergentes, de tipologías de estrategias, de competencias socioemocionales abordadas y de las condiciones pedagógicas transversales que favorecían u obstaculizaban la implementación. Esta elección metodológica va en línea con el carácter integrativo del estudio y permite una lectura amplia del campo, al tiempo que reconoce la heterogeneidad de la evidencia sobre estas estrategias que se ponen en práctica con niñas y niños en la primera infancia.

3.1. Caracterización general de los estudios incluidos

Los estudios analizados dan cuenta de una amplia variedad de estrategias de educación socioemocional implementadas en la educación inicial, desarrolladas en países de América Latina, América del Norte, Europa y Oceanía (tabla 1). Dichas propuestas incluyen desde intervenciones lúdicas, narrativas y de dramatización hasta programas basados en la atención plena, la música, el modelado docente, el uso de herramientas tecnológicas como objetos virtuales de aprendizaje, las aplicaciones móviles y los recursos multimedia. Esta heterogeneidad de enfoques refleja la naturaleza multidimensional de la educación socioemocional en preescolar, así como la tendencia a diseñar intervenciones intencionadas, sensibles al contexto y orientadas al fortalecimiento de competencias como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar.



Tabla 1.
Estrategias de educación socioemocional

Autores, año, lugar	Estrategia	Acciones pedagógicas	Competencias Socioemocionales
1. Hormann et al., 2025, Alemania	<i>Feeling thinking talking</i> (FTT)	Conversaciones, charlas emotivas y lectura dialogada	Conciencia y regulación emocional
2. Briones Franco et al., 2025, Ecuador	Juego simbólico	Narración de historias, dramatización, juego de roles y reflexión grupal	Autorregulación emocional, empatía y expresión de emociones
3. Cavioni et al., 2025, Italia	“El viaje de Timmy al planeta Tierra”	Narración guiada sobre Timmy; expresión mediante dibujos y dramatizaciones; juego simbólico y <i>mindfulness</i>	Conciencia y regulación emocional, empatía y habilidades sociales
4. Tonato Arias et al., 2025, Ecuador	Narrativas y dramatizaciones	Narración guiada, cuentos, escenificación de historias y reflexión emocional	Autorregulación, cooperación, conducta prosocial y expresión de emociones
5. Olaya Olaya et al., 2025, Ecuador	Estrategias lúdicas con enfoque neuroeducativo	Juego simbólico y dramático; dinámicas de grupo; secuencias sensoriomotoras y actividades digitales (<i>smile and learn</i> , Kodable).	Autorregulación emocional, empatía, cooperación y resolución de conflictos
6. Barreto Arrieta y Cardona Hoyos, 2024, Colombia	Música y emociones	Actividades musicales para identificar, nombrar, expresar y regular emociones (canciones como modelos emocionales)	Autoconciencia emocional, autocontrol, empatía y habilidades sociales
7. Welsh et al., 2024, Estados Unidos	Preschool PATHS	Historias con títeres, juego de roles, lectura interactiva y juego de sonidos	Conciencia emocional, autocontrol, prosocialidad y resolución de conflictos
8. Molyneux et al., 2023, Canadá	Elige tu propia aventura	Exploración libre, juegos colaborativos, indagación en la naturaleza y tareas prácticas en equipo	Autorregulación, habilidades relacionales y trabajo en equipo
9. Haines et al., 2023, Estados Unidos	<i>Mindfulness-based kindness curriculum</i> (MBKC)	Respiración, relajación, calma y expresión emocional	Atención plena, conciencia emocional, empatía y prosocialidad
10. López-Arriaga et al., 2023, México	La vida tras la pantalla	Asamblea virtual, autorretrato, collage de emociones, periódico <i>Félix</i> , modelado de plastilina con “el monstruo de colores”	Autoconocimiento, reconocer y nombrar emociones básicas (alegría, miedo, enojo, tristeza) y regulación emocional
11. Urueña Méndez et al., 2023, Colombia	Objeto virtual de aprendizaje (OVA) e inteligencia emocional	Reconocimiento digital de emociones; expresión de sentimientos e interacción con compañeros; actividades para el autocontrol y la convivencia escolar	Reconocimiento y regulación emocional, interacción social positiva, autorregulación conductual
12. Badau y Trifan, 2022, Rumania	DeCo-S.E (Programa educativo para la formación y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales)	Expresión de emociones, manejo de la frustración (zona de relajación)	Conciencia y regulación emocional, empatía y resolución de conflictos
13. Curby et al., 2022, Estados Unidos	<i>Emotion-focused teaching</i> (EFT)	Modelado de emociones; respuesta a las emociones de los infantes e instrucción	Regulación emocional, interacción social



		explícita; uso de la escala observacional Emoters (EMOtion TEaching Rating Scale)	positiva, autorregulación conductual
14. Torres-Rojas et al., 2022, Colombia	Aprendizaje Móvil Emocional	Gamificación; uso de emoticones y avatares de emociones; expresión corporal emocional	Conciencia emocional, gestión emocional básica y conciencia social
15. Swalwell y McLean, 2021, Australia	<i>Pyramid model</i> (PM)	<i>Coaching</i> emocional, reconocimiento y expresión de emociones	Conciencia emocional, autorregulación, habilidades relacionales y convivencia
16. Zúñiga Villegas y Luque Rojas, 2021, Colombia	Talleres lúdicos, multimedia y emociones	Talleres con recursos multimedia para identificar emociones, trabajar la tolerancia a la frustración, la empatía y la cortesía social, así como el manejo de la ira y la agresividad	Regulación emocional, empatía, convivencia, autorregulación conductual

Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos permiten comprender que, si bien las estrategias difieren en su diseño, metodología, tiempo y contexto de implementación, comparten la orientación común de fortalecer las competencias socioemocionales de los infantes mediante experiencias activas, significativas y pedagógicamente intencionadas, enfocadas en la edad preescolar. En este sentido, la efectividad de las intervenciones no depende exclusivamente del tipo de estrategia utilizada, sino de la calidad de su implementación y de su coherencia con el contexto educativo en el que se desarrolla (Durlak et al., 2011), teniendo en cuenta las condiciones institucionales (Kaspar & Massey, 2023), así como la disposición y las competencias socioemocionales del profesorado (Lozano-Peña et al., 2022; Ferreira et al., 2021).

3.2. Tipología de estrategias

A partir de la revisión integrativa fue posible agrupar las estrategias en cuatro tipologías, según sus criterios de diseño e implementación: i) lúdicas mediadas por el juego, ii) tecnológicas y virtuales, iii) artísticas y corporales y iv) programas estructurados e intervenciones integrales. Esta clasificación se presenta en la tabla 2, junto con los estudios representativos y las competencias socioemocionales que cada tipología aborda.

3.2.1. Estrategias lúdicas mediadas por el juego

El grupo más numeroso de estrategias identificadas corresponde a propuestas de carácter lúdico, lo cual resulta coherente con las características cognitivas y emocionales propias del desarrollo infantil en la etapa inicial. Estudios como los de Briones Franco et al. (2025) y Olaya Olaya et al. (2025) permiten comprender que el juego —ya sea simbólico, cooperativo o estructurado, incluso el juego que tiene un enfoque neuroeducativo— es un recurso privilegiado para el desarrollo de la autorregulación, la empatía y las habilidades de interacción social. En particular, Briones Franco et al. (2025) resaltan que la representación de situaciones y emociones en contextos lúdicos activa procesos de integración sensorial y narrativa emocional que favorecen el autocontrol y la expresión lingüística.

Este modelo pedagógico se encuentra en consonancia con los aportes de varios autores a partir de las concepciones sobre el juego simulado (Adam et al., 2022), los juegos cooperativos (Zamorano García et al., 2018) y el juego de roles y simbólico (Rivas et al., 2025; Whitebread et al., 2009), en las cuales se evidencia que el juego —en sus diversas variantes— es el escenario propio de un



contexto natural y verdaderamente valioso para el desenvolvimiento de las habilidades socioemocionales, de manera que los infantes aprenden a autorregular las emociones, a inhibir los impulsos, a controlar conductas, a resolver conflictos y a consensuar reglas, entre otras habilidades. Cabe destacar que las estrategias lúdicas también tienen en cuenta no solo la regulación emocional individual, sino también la convivencia escolar y la creación de un sentido de pertenencia al grupo; dimensiones que son necesarias para el bienestar en la edad temprana (Zúñiga Villegas & Luque Rojas, 2021).

Tabla 2.

Tipología de estrategias de educación socioemocional y competencias desarrolladas en educación inicial

Tipología de estrategia	Criterios de clasificación	Estudios representativos	Competencias socioemocionales abordadas
Estrategias lúdicas mediadas por el juego	Actividades basadas en el juego simbólico, al aire libre; gamificación y recreación dirigida	2, 5, 8 y 16	Autorregulación emocional, empatía, expresión emocional, interacción social, motivación
Estrategias tecnológicas y virtuales	Uso de plataformas digitales, objetos virtuales de aprendizaje y secuencias en modalidad en línea	10, 11, y 14	Autoconocimiento, regulación emocional, inteligencia emocional, habilidades sociales
Estrategias artísticas y corporales	Actividades musicales y narrativas; dramatización y expresión corporal como mediadores emocionales	3, 4, 6 y 9	Reconocimiento emocional, expresión emocional, conducta prosocial, cooperación, autorregulación
Programas estructurados e intervenciones sistémicas	Programas con diseño pedagógico formal, niveles de intervención escalonados y formación docente previa	1, 7, 12, 13 y 15	Regulación emocional, resolución de conflictos, habilidades prosociales, conducta adaptativa, comunicación interpersonal

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, Olaya Olaya et al. (2025) hacen énfasis en que las actividades lúdicas con enfoque neuroeducativo y con clara intencionalidad pedagógica generan efectos positivos y estadísticamente significativos en comparación con grupos sin intervención, lo que refuerza la importancia de trascender el juego espontáneo hacia experiencias estructuradas y reflexivas. Esto es demostrado también en los trabajos de Weisberg et al. (2016) sobre el juego guiado, el cual combina el ejercicio libre y autónomo del alumnado con la mediación docente que potencia el aprendizaje. Por su parte, Molyneux et al. (2023) amplían esta perspectiva al incorporar la indagación en la naturaleza y el trabajo colaborativo como formas de juego con propósito, lo que evidencia que las experiencias lúdicas más efectivas son aquellas que conectan emoción, acción y sentido compartido.

3.2.2. Estrategias tecnológicas y virtuales

Aunque menos representadas en términos cuantitativos, las estrategias de mediación tecnológica abren una línea de indagación pertinente en el campo de la educación socioemocional en contextos virtuales. Durante la pandemia de la COVID-19, López-Arriaga et al. (2023) implementaron secuencias de aprendizaje virtual orientadas al autoconocimiento y la regulación emocional, con lo que evidenciaron que la interacción docente-estudiante mediada por plataformas digitales puede sostenerse de manera efectiva cuando se apoya en los recursos tecnológicos y en la colaboración de los padres de familia. Además, el objeto virtual de aprendizaje desarrollado por Uruña Méndez et al. (2023) y la estrategia de *M-learning* de Torres-Rojas et al. (2022) permiten comprender que las herramientas digitales, el uso de la gamificación y la realidad aumentada conforman un potencial



educativo novedoso para diversos aspectos del desarrollo socioemocional en la educación temprana.

No obstante, existe el riesgo de que el uso de recursos tecnológicos desplace el propósito pedagógico de las intervenciones socioemocionales cuando se privilegia la herramienta sobre el proceso formativo. Por consiguiente, de acuerdo con Jones et al. (2019), se puede afirmar que la tecnología educativa puede potenciar los programas socioemocionales cuando se integra como recurso de apoyo y no como fin en sí misma, siempre y cuando esté acompañada por la mediación docente intencional. En este sentido, la formación del profesorado en competencias tanto socioemocionales como digitales constituye una de las condiciones más importantes para el éxito de cualquier intervención educativa en entornos mediados por tecnología (Hoffmann et al., 2020).

3.2.3. Estrategias artísticas y corporales

Las propuestas artísticas y expresivas develan el potencial del lenguaje simbólico —musical, narrativo, corporal o dramático— como puente pedagógico hacia la vida emocional de los infantes. Barreto Arrieta y Cardona Hoyos (2024) indican que la música —a través de canciones, dinámicas rítmicas y expresión corporal— facilita el reconocimiento y la expresión de emociones en estudiantes de cuatro a seis años, lo que fortalece simultáneamente la autoestima y las habilidades sociales.

Sobre estas mismas estrategias, “El viaje de Timmy al planeta Tierra”, que incluye la narración de historias, el reconocimiento de emociones en imágenes, conversaciones guiadas y expresiones artísticas (Cavioni et al., 2025), así como las actividades narrativas y de dramatización —*storytelling* y *story-acting*— con enfoque ASE (Tonato Arias et al., 2025), sugieren que la incorporación del cuento, la narración guiada, la creación de historias, las ilustraciones y el diálogo reflexivo sobre las emociones, entre otras acciones, son recursos educativos con un alto potencial pedagógico para el desarrollo de competencias socioemocionales en la edad preescolar. En ambas experiencias de aula se obtuvieron resultados positivos en habilidades de autorregulación, expresión emocional, trabajo cooperativo y conducta prosocial. No obstante, las conclusiones deben considerarse con cautela, por el hecho de presentar limitaciones metodológicas en cuanto a diseños breves y muestras reducidas.

Esta agrupación de estrategias, en la que se incluye la práctica de *mindfulness* como actividad corporal de respiración y relajación (Haines et al., 2023), está en sintonía con lo referido por el MEN sobre el desarrollo integral de los infantes, pues el ministerio reconoce el arte y la literatura —junto al juego y la exploración del medio— como actividades fundamentales para la educación inicial (MEN, 2017). En este sentido, la música, la expresión corporal, la narración de cuentos, la dramatización y otras actividades artísticas trascienden su función estética para convertirse en escenarios donde los infantes reconocen y regulan sus emociones, trabajan la empatía y construyen vínculos para la convivencia. Estos aspectos pedagógicos también se infieren en los trabajos de Balocchi Nazal et al. (2025) y Dias Rodrigues et al. (2022), quienes sustentan que las experiencias artísticas y literarias en la primera infancia no solo promueven el desarrollo emocional, sino que también favorecen la construcción de identidad y la comprensión del mundo social. Así, el lenguaje simbólico se consolida como un importante recurso pedagógico que se articula de forma natural con las formas de pensamiento, expresión y relación propias del desarrollo infantil.

3.2.4. Estrategias a partir de programas estructurados

A diferencia de las estrategias anteriores, se encontraron cinco programas para el desarrollo socioemocional que se caracterizan por tener una estructura y una organización más formales en las instituciones educativas, así como por su énfasis en la formación docente y su vocación de alcance sistémico. Los resultados de estos estudios sugieren que la eficacia de los programas de



aprendizaje socioemocional en la primera infancia depende no solo de las estrategias didácticas empleadas, sino también del carácter sostenido e intencionado de su implementación.

Los programas *feeling thinking talking* (Hormann et al., 2025) y *Preschool PATHS* (Welsh et al., 2024), implementados a lo largo de 24 semanas o durante el curso académico, respectivamente, dejan entrever que las oportunidades regulares para el diálogo emocional, la narración interactiva de cuentos, los juegos de roles y la reflexión compartida fomentan el desarrollo progresivo de la conciencia emocional, la autorregulación, el comportamiento prosocial y las habilidades para la resolución de conflictos. De forma complementaria, el programa DeCo-SE (Badau & Trifan, 2022) destaca que el éxito de estas intervenciones también depende de la preparación de los docentes, haciendo hincapié en que unos educadores bien formados son esenciales para orientar de forma intencionada el aprendizaje emocional y para mantener experiencias socioemocionales significativas en el aula.

En esta misma dirección, tanto la *enseñanza con enfoque emocional* (Curby et al., 2022) como el *modelo piramidal* (Swalwell & McLean, 2021) sitúan al profesorado en el centro del aprendizaje socioemocional mediante prácticas estructuradas e intencionadas en el aula. La primera hace hincapié en el modelado emocional por parte de los docentes, en las respuestas sensibles a las emociones de los infantes y en la enseñanza explícita sobre las experiencias emocionales — evaluadas mediante la escala observacional Emoters—; la segunda organiza el apoyo socioemocional en tres niveles: promoción universal, prevención específica e intervención individualizada. En ambas experiencias hubo resultados positivos en las competencias socioemocionales, comportamientos relacionados con el aprendizaje, participación inclusiva y reducción de conductas disruptivas en el aula. Estos programas demuestran que las intervenciones estructuradas mediadas por el profesorado pueden promover eficazmente el desarrollo socioemocional, al tiempo que abordan las diversas necesidades de los infantes en edad preescolar (Collie & Martin, 2024; Jackson et al., 2024; Lee et al., 2023). Además, en concordancia con los principios de la educación inclusiva (Unesco, 2020), estos programas resultan especialmente relevantes en contextos de diversidad y de educación rural (Lin et al., 2025), ya que contribuyen a que ningún estudiante quede fuera del alcance de la intervención pedagógica.

Al analizar en conjunto las cuatro tipologías, aparece como denominador común que ninguna estrategia funciona de manera aislada. También se infiere que el juego, la tecnología, el arte y los programas estructurados comparten un mismo requisito para ser efectivos: la mediación docente intencionada, es decir, que la tecnología sin acompañamiento pedagógico se convierte en un recurso vacío, así como el arte sin lectura del contexto emocional se queda en actividad recreativa y los programas más formales, aplicados de manera mecánica, pierden su sentido formativo. En el fondo, todas las estrategias dependen, en última instancia, de la calidad del vínculo que el profesorado construye con cada estudiante. Esto sugiere que la pregunta relevante no es cuál estrategia es mejor, sino qué condiciones permiten que cualquiera de ellas cumpla su propósito.

De esta revisión se desprende un reto importante para el campo de la educación socioemocional: la formación docente en estas competencias sigue siendo desigual, en particular en contextos rurales o de escasos recursos, donde los programas más estructurados son también los más difíciles de sostener. Cerrar esa brecha de formación, y no solo diseñar mejores estrategias, es la condición que determinará si la educación socioemocional en la primera infancia alcanza el impacto que promete.

3.3. Limitaciones

El estudio realizado presenta algunas limitaciones que conviene señalar. La búsqueda bibliográfica se restringió a dos bases de datos, Scopus y Dialnet, de modo que no se puede descartar que



estudios relevantes indexados en otras bases de datos, como Web of Science, ERIC, PsycINFO o Scielo, hayan quedado por fuera del análisis. A esto se suma que el corpus final, compuesto por apenas 16 estudios con diseños metodológicos heterogéneos, dificulta establecer conclusiones generalizables sobre la efectividad comparada de las estrategias identificadas. Además, buena parte de estas investigaciones presenta muestras reducidas, diseños de corto alcance y ausencia de seguimiento en el tiempo, lo que impide saber si los efectos observados se sostienen más allá del año escolar y del aula misma.

4. Conclusiones

La presente revisión integrativa, apoyada en el análisis de un total de 16 estudios de diferentes contextos, corrobora el interés creciente por la socialización del aprendizaje socioemocional en las prácticas educativas del aula a partir de intervenciones deliberadas, variadas y contextualmente sensibles. En definitiva, los hallazgos dejan claro que la educación socioemocional en la etapa preescolar no es un añadido del currículo, sino que forma parte importante del desarrollo humano integral. También se corrobora que la efectividad de las estrategias no depende de su tipología, sino de la coherencia entre el diseño pedagógico, la formación del profesorado y las características culturales e institucionales de cada contexto.

El análisis identificó cuatro grandes tipologías con alcances y aplicaciones diversos. Las estrategias lúdicas cuentan con más respaldo empírico y con la mayor coherencia respecto al desarrollo infantil; el juego simbólico, cooperativo y estructurado favorece la autorregulación emocional, la empatía y la interacción social, sobre todo cuando el profesorado actúa como mediador sin suprimir el rol de los infantes. También se concluye que las estrategias tecnológicas y virtuales son pertinentes en contextos de vulnerabilidad o educación a distancia, pero su potencial para fortalecer el autoconocimiento y la regulación emocional depende por completo de la mediación docente; sin ella, la herramienta pierde su función pedagógica. Por otra parte, las estrategias artísticas y expresivas —mediante la música, la narración, la dramatización y la práctica de la atención plena— aprovechan el lenguaje simbólico propio de la infancia y muestran efectos documentados en el reconocimiento emocional, la conducta prosocial y la autorregulación.

Los programas estructurados destacan por su duración sostenida y su exigencia en formación docente, y confirman que ningún diseño curricular sustituye la capacidad del profesorado para modelar emociones, promover prácticas reflexivas y generar climas de confianza y seguridad en el aula. Finalmente, cabe señalar que la sostenibilidad de estas intervenciones aumenta cuando las instituciones las protegen estructuralmente, no como una actividad puntual, sino como una política escolar sostenida en el tiempo, con lo que se reconoce que las bases emocionales construidas en la primera infancia tienen efectos duraderos sobre el bienestar y las trayectorias de vida de cada infante.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

En todo el proceso se atendieron los principios de integridad académica relacionados con este tipo de investigación documental: transparencia metodológica, según el protocolo Prisma; atribución correcta de las fuentes; y respeto a la autoría de los trabajos consultados.



Contribución de autores

Diseño de la investigación: Guillermo Meza Salcedo e Ingrid Tatiana Morales Albarracín; análisis de datos: Guillermo Meza Salcedo, Ingrid Tatiana Morales Albarracín y Leidy Ximena Mesa; metodología: Guillermo Meza Salcedo e Ingrid Tatiana Morales; revisión del manuscrito (Guillermo Meza Salcedo y Leidy Ximena Mesa. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Durante la preparación de este trabajo, los autores utilizaron ChatGPT y Claude (OpenAI) como recurso de apoyo para revisar y mejorar la redacción del artículo, así como para la articulación y síntesis del apartado de revisión de literatura. El uso de estas herramientas no influyó en el contenido global de la investigación realizada. Tras utilizar esta herramienta los autores revisaron y editaron el contenido según las necesidades y se responsabilizan plenamente de todo el trabajo presentado.

Referencias

- Adam, N., Blaye, A., Gulbinaite, R., Chabé-Ferret, S., & Farrer, C. (2022). A multidimensional evaluation of the benefits of an ecologically realistic training based on pretend play for preschoolers' cognitive control and self-regulation: from behavior to the underlying theta neuro-oscillatory activity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 216, 105348. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105348>
- Badau, A., & Trifan, I.-M. (2022). Promote positive behaviors in preschoolers by implementing an innovative educational program for the training and development of social and emotional skills (DeCo-S.E.). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 14931. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214931>
- Balocchi Nazal, A., Palma France, C., Huaiquini Bustos, C., & Fuentes Vilugrón, G. (2025). Educación de la regulación emocional en nivel inicial según educadoras de párvulos chilenas. *PsiqueMag*, 14(1), 70-88. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v14i1.3267>
- Barreto Arrieta, Y. & Cardona Hoyos, P. A. (2024). La música como estrategia pedagógica para la enseñanza de educación emocional en los niños y niñas de preescolar, Institución Educativa David Sánchez Juliao sede Santa Teresita Lorica, Córdoba. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 7902-7915. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15471
- Beaty, J. (2018). History of social and emotional learning. *International Arab Journal of English for Specific Purposes*, 1(1), 67-72. <https://doi.org/10.34874/PRSM.iajesp-vol1iss1.14402>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. & Chao Rebolledo, C. (2021) Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieecb.2021.1.1.4>
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A. A., Jackson, K., & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>



- Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). RULER: a theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144-161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Briones Franco, J. G., Ponce Uzhca, V. P., Tisalema Fiallos, A. M., Acosta Chafuel, P. V. & Ochoa Briones, M. K. (2025). El juego simbólico como vehículo para la autorregulación emocional y el desarrollo del lenguaje oral en educación inicial: un abordaje desde la neuroeducación y la práctica reflexiva docente. *ASCE Magazine*, 4(3), 2719-2742. <https://doi.org/10.70577/ASCE/2719.2742/2025>
- Cavioni, V., Conte, E., Cefai, C., & Ornaghi, V. (2025). 'Timmy's trip to planet Earth: the long-term effects of a social and emotional education program for preschool children. *Children*, 12(8), 985. <https://doi.org/10.3390/children12080985>
- Chowkase, A. A. (2023). Social and emotional learning for the greater good: expanding the circle of human concern. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 1, 100003. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100003>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020a). *Casel framework for systemic social and emotional learning implementation*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020b). *Systemic social and emotional learning: promoting educational success for all preschool to high school students*. <https://casel.org/design-systemic-sel/>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2024). Students' perceived competence across academic and social-emotional domains: unique roles in relation to autonomy-supportive teaching, academic engagement, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 116, 102563. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102563>
- Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Diario Oficial n.º 48.733
- Congreso de la República de Colombia. (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016. *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre" y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial n.º 49.953
- Congreso de la República de Colombia. (2024, 19 de julio). Ley 2383 de 2024. *Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. Diario Oficial n.º 52.822
- Curby, T. W., Zinsser, K. M., Gordon, R. A., & Casey, E. G. (2024). Emotion-focused teaching differs across preschool activity settings. *AERA Open*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/23328584241287469>
- Curby, T. W., Zinsser, K. M., Gordon, R. A., Ponce, E., Syed, G., & Peng, F. (2022). Emotion-focused teaching practices and preschool children's social and learning behaviors. *Emotion*, 22(8), 1869-1885. <https://doi.org/10.1037/emo0000988>



- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory-promoting, competency-based assessments. *Inf. Child. Dev.*, 23, 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- 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, 752930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752930>
- Djamnezhad, D., Koltcheva, N., Dizdarevic, A., Mujezinovic, A., Peixoto, C., Coelho, V., Achten, M., Kolumbán, E., Machado, F., & Hofvander, B. (2021). Social and emotional learning in preschool settings: a systematic map of systematic reviews. *Frontiers in Education*, 6, 691670. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.691670>
- 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>
- Elias, M. J. (2019). What If the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow: reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>
- Fernández, P. & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. (2021). *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). Social and emotional learning in preschool education - a qualitative study with preschool teachers. *International Journal of Emotional Education*, 13(1), 51-66. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/76514>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Haines, B. A., Hong, P. Y., Immel, K. R., & Lishner, D. A. (2023). The mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers: an applied multi-site randomized control trial. *Mindfulness*, 14, 2195-2210. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02210-8>
- Hayag, M. C., Collantes, L. M., & Pentang, J. (2025). Influence of social and emotional learning and language development on kindergarten teachers' performance. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 9(2), 653-665. <https://doi.org/10.22437/jiutuj.v9i2.42508>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: translating research into practice with the Ruler approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- 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, 1622163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1622163>
- Jackson, V. M., Estrada, M., Zinsser, K. M., Curby, T. W., & Gordon, R. A. (2024). A comparison of emotion-focused teaching in and outside of planned social-emotional learning activities. *Early Childhood Education Journal*, 52, 725-734. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01478-8>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: a principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kaspar, K. L. & Massey, S. L. (2023). Implementing social-emotional learning in the elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 51, 641-650. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3>



- Lee, R., Lane, K. L., Brown, V. E., Driscoll, C., & Parks, R. J. (2023). Universal school-based social and emotional learning interventions: a systematic review of equity-related outcomes. *Educational Research Review*, 40, 100560. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100560>
- Lin, X., Ingram, J., Yang, C., Cheung, R., & Lim, J. H. (2025). Fostering culturally responsive social-emotional learning practices in rural transitional kindergarten classrooms. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1147. <https://doi.org/10.3390/bs15091147>
- López-Arriaga, K., Hernández-Pérez, J., & Rivera-Tecorral, 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>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target articles: "Emotional intelligence: theory, findings, and implications". *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Colombia Aprende. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Referentes-Tecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2026). *Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en educación inicial, básica y media: un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y el saber*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Referentes-de-Calidad/339975:Lineamientos-curriculares>
- Molina-Monte, A., Pérez-Villamizar, D., Domínguez-Angarita, D., & Yohaid-Trujillo, Y. (2022). Research and educational challenges in the world context around emotional education from the perspective of positive psychology. *Aibi: Revista de Investigación Administración e Ingenierías*, 10(3), 125-136. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3099>
- Molyneux, T. M., Zeni, M., & Oberle, E. (2023). Choose your own adventure: promoting social and emotional development through outdoor learning. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1525-1539. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01394-3>
- Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *ICEP*, 15(6). <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8>
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. <https://doi.org/10.3102/0034654319899700>
- Olaya Olaya, M. A., Gómez Cajamarca, M. D. R., Agila González, M. R., Navarrete Moran, N. F., & Ávila Aponte, J. L. (2025). Implementación de estrategias didácticas lúdicas con enfoque neuroeducativo para potenciar las habilidades socioemocionales en niños de educación inicial. *ASCE Magazine*, 4(3), 1181-1206. <https://doi.org/10.70577/ASCE/1181.1206/2025>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Hacia la inclusión educativa: estado, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2024). *Integrar el aprendizaje social y emocional en los sistemas educativos: guía de políticas*. <https://www.unesco.org/es/articles/integrar-el-aprendizaje-social-y-emocional-en-los-sistemas-educativos-guia-de-politicas>



- Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2022). *Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje: nota informativa para gobiernos nacionales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384614_spa
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The Prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perry, E. W., Hwang, S., Marah, B., Kondowulay Mansaray, Y., Self-Brown, S., Kim, E. T., & Nelson, J. (2025). "If you take care of that child, tomorrow it will be a profit to you and an entire generation": a qualitative evaluation of a program to prevent ACEs and promote child development in Northern Sierra Leone. *Child Protection and Practice*, 4, 100090. <https://doi.org/10.1016/j.chipro.2024.100090>
- Rafiyya, A., Kraiwant, T., Limna, P., Sonsuphap, R., Kasrisom, A. & Snongtaweeporn, T., (2024). Early childhood social-emotional development: an impact on a developing country. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, 13(5), 3081-3089. <http://doi.org/10.11591/ijere.v13i5.29462>
- Rivas Alcívar, J. P., Armijos Cruz, J. M. y Chamorro Benavides, N. C. (2025). Estrategias lúdicas para fortalecer habilidades socioemocionales en educación inicial. *Alpha International Journal*, 3(2), 98-118. <https://doi.org/10.63380/aij.v3n2.2025.152>
- Rodríguez Rincón, V., & González Plazas, G. (2023). La importancia de la educación socio-emocional en la primera infancia. *Memorias Sifored - Encuentros Educación UAN*, 7. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1754>
- Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Moraleda Ruano, A. (2022). Desarrollo de habilidades socio-emocionales en el alumnado de educación infantil. *Revista Prisma Social*, 37, 82-98. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/4396>
- Sawyer, S. M., Raniti, M., & Borschmann, R. (2025). Revisiting 15 000 hours: towards sustainable school systems for mental health, well-being and learning. *BJPsych Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1192/bjo.2025.10058>
- Swalwell, J. M., & McLean, L. A. (2021). Promoting children's social-emotional learning through early education: piloting the pyramid model in Victorian preschools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(2), 122-134. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.15>
- Tonato Arias, M. G., Veintimilla Palaguachi, I. M., Quishpe Chillan, M., & Ramírez Montalván, R. M. (2025). Estrategias de aprendizaje socioemocional mediante narrativas y dramatización en la primera infancia. *Disce: Revista Científica, Educativa y Social*, 2(1), 202-215. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.45>
- Torres-Rojas, I. S., Garcés-Bolaños, Y. S., & León Blanco, D. A. (2022). Development of an M-learning application for early childhood education in emotional consciousness. *Gaceta Médica de Caracas*, 130(3S). https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/24176
- Urueña Méndez, 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), 589-598. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8710



- Valencia-Contrera, M. A. (2022). Actualización metodológica de revisiones integrativas: un énfasis en la calidad de los resultados. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2(171), 1-3. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2022171>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided play: principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Welsh, J. A., Bierman, K. L., Jacobson, L. N., Mincemoyer, C. C., Gest, J. M., Jones, D. E., Matt, L. H., & Bayly, B. L. (2024). Supporting SEL in childcare centers with curriculum enrichment and an adapted professional development model. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100036. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100036>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learn when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40-52. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.40>
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: a review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898-924. <https://doi.org/10.1111/bjep.12480>
- World Health Organization (WHO). (2021). *Mental health in schools: a manual*. <https://iris.who.int/handle/10665/347512>
- World Health Organization (WHO). (2024). *WHO and Unicef release guidance to improve access to mental health care for children and young people*. <https://www.who.int/news/item/09-10-2024-who-and-unicef-launch-guidance-to-improve-access-to-mental-health-care-for-children-and-young-people>
- Xu, Y., Xie, L., Bao, M., Yang, X., Chen, S., & Gao, Z. (2025). Exploring subjective well-being in adolescents: the role of mental health and addictive behaviors through machine learning. *International Journal of Mental Health Promotion*, 27(5), 667-682. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2025.062808>
- Zamorano García, M., Gil Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(69), 1-26. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.001>
- Zúñiga Villegas, C. L., & Luque Rojas, M. J. (2021). El aprendizaje emocional para convivencia, rendimiento y motivación: una muestra de estudio en educación preescolar y primaria: convivencia en el aula. *International Journal of New Education*, 7. <https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.12399>

