Revisión sistemática de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar

A Systematic Review of Socioemotional Competencies in School Settings

Melisa Isabel Román Gutiérrez*
miroman@correo.unicordoba.edu.co
Luz Dary Ripoll García*
lripoll@correo.unicordoba.edu.co
Mónica Patricia García Neiro*
monicagarcia@correo.unicordoba.edu.co

*Universidad de Córdoba, Colombia.

Recibido: 19/10/2026 – Aceptado:02/11/2026
Correspondencia: miroman@correo.unicordoba.edu.co

Resumen

Esta revisión sistemática analizó las investigaciones publicadas entre 2016 y 2026 sobre competencias socioemocionales en el ámbito escolar, con el propósito de caracterizar sus definiciones, dimensiones, diseños e instrumentos e identificar las condiciones educativas relacionadas con su desarrollo. La búsqueda se realizó en Scopus y se limitó a artículos de Ciencias Sociales publicados en inglés y de acceso abierto. Se consideraron estudios empíricos cuantitativos, cualitativos y mixtos sobre preescolar, primaria y secundaria, así como investigaciones del profesorado vinculadas a estos niveles. La selección se documentó mediante PRISMA 2020 y los hallazgos se organizaron en una síntesis narrativa. De 178 registros iniciales se retuvieron 50 artículos, correspondientes a 47 registros principales y tres publicaciones vinculadas. Los estudios abordaron capacidades como regulación emocional, prosocialidad, habilidades de relación y resolución de conflictos, mediante instrumentos e informantes diversos. El clima cooperativo se asoció favorablemente con habilidades socioemocionales. Las prácticas de aula y las intervenciones escolares mostraron cambios específicos, junto con resultados globales no significativos. Los resultados profesionales de la formación docente se distinguieron de los cambios medidos en el alumnado. La heterogeneidad de las medidas y las limitaciones de los diseños impidieron establecer una superioridad entre propuestas o niveles educativos. Se concluye que la interpretación de la evidencia requiere precisar la capacidad evaluada, la práctica examinada y el alcance del diseño, evitando atribuir causalidad a las asociaciones observadas o generalizar los hallazgos a todas las escuelas.

Palabras clave: competencias socioemocionales; educación escolar; revisión sistemática; prácticas de aula; apoyo docente.

Abstract

This systematic review analysed research published between 2016 and 2026 on socioemotional competencies in school settings to characterise definitions, dimensions, designs and instruments, and identify educational conditions associated with their development. The search was conducted in Scopus and restricted to open-access Social Sciences articles published in English. Eligible studies used quantitative, qualitative or mixed methods and addressed preschool, primary or secondary education, including research on teachers working at these levels. Study selection was documented using PRISMA 2020, and findings were organised through narrative synthesis. The synthesis distinguished observed associations from changes following interventions and considered the limitations of the study designs. Of 178 initial records, 50 articles were retained, comprising 47 main records and three linked publications. Studies examined capacities such as emotional regulation, prosocial behaviour, relationship skills and conflict resolution using diverse instruments and informants. Cooperative school climate was positively associated with socioemotional skills. Classroom practices and school interventions showed changes in specific capacities alongside non-significant overall results. Professional outcomes of teacher training were distinguished from changes measured among students. Heterogeneity in measurement and limitations of study designs prevented conclusions about the superiority of particular approaches or educational levels. The review concludes that interpreting the evidence requires specifying the capacity assessed, the practice examined and the explanatory scope of the design. Observed associations should not be interpreted as causal effects, and findings should not be generalised to all schools.

Keywords*: socioemotional competencies; school education; systematic review; classroom practices; teacher support.*

Cómo citar:
Melisa Isabel Román Gutiérrez, M. I. R. G., Luz Dary Ripoll García, L. D. R. G., & García Neiro, M. P. (2026). Revisión sistemática de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar. GADE: Revista Científica, 6(3), 121-144. https://doi.org/10.63549/rg.v6i3.861

INTRODUCCIÓN

En la escuela, las competencias socioemocionales se ponen en práctica cuando un estudiante pide ayuda, explica un desacuerdo o regula su respuesta ante una dificultad. Estas situaciones reúnen emociones, relaciones y exigencias propias de las tareas escolares (Raufelder & Schlesier, 2026). La revisión examina cómo se han estudiado estas capacidades en el ámbito escolar y qué condiciones educativas se han relacionado con su desarrollo.

Resolver un desacuerdo exige comprender la perspectiva ajena y regular la propia reacción. En la infancia, la regulación emocional intervino en la relación entre empatía y competencia social (Lucas-Molina et al., 2024). En la mediación escolar, un instrumento desarrollado en Pasto distingue la regulación emocional de la facilitación del diálogo y el manejo del conflicto (Benítez Moreno et al., 2023).

La tarea elegida delimita qué capacidad se observa. En adolescentes, la estructura del cuestionario determina qué dimensiones representan sus puntuaciones (Portela-Pino et al., 2024). Las comparaciones de perfiles entre grados también dependen de las dimensiones incluidas en el instrumento (Butvilas et al., 2022). La revisión registró qué se midió y quién aportó la información.

Las medidas también deben interpretarse según la etapa escolar. En educación infantil, los niños con riesgo de trastorno del desarrollo del lenguaje mostraron mayor dependencia de los adultos (Dionne & Rezzonico, 2025). Al ingresar a primaria, las dificultades de adaptación se asociaron con conflictos previos con los cuidadores (Fukkink et al., 2024). Ambos antecedentes sitúan las conductas en su contexto de desarrollo.

Las relaciones ofrecen oportunidades de práctica en educación infantil. En Irlanda, niños, familias y educadores describieron oportunidades de participación en actividades intergeneracionales (Fitzpatrick & Halpenny, 2023). Un programa de educación emocional identificó diferencias en comportamientos específicos, sin mejora global, en escolares de cinco años (Salas Román et al., 2022). Los diseños de ambos estudios difieren.

Las oportunidades de práctica también aparecen en actividades curriculares. Un programa de juegos de pelota en preescolar registró avances en una tarea de autorregulación (Wu et al.,

2024). En primaria, un proyecto de lectura examinó el autoconocimiento y la autogestión, con puntuaciones posteriores superiores a las iniciales (Hoang et al., 2024). Para entender qué cambió en cada caso, conviene relacionar la actividad con la capacidad trabajada y con la forma de evaluarla.

El papel del estudiante en la actividad delimita los resultados. En educación deportiva y aprendizaje-servicio, las mejoras en competencia social se observaron entre quienes prestaron el servicio (Fernández-Bustos et al., 2024). En segundo grado, una intervención sobre toma de decisiones mostró avances cognitivos más pronunciados que los socioemocionales (Maier, 2026). Participación y dimensión evaluada orientan la comparación.

La relación con el aprendizaje varía según el resultado examinado. En educación infantil, la prosocialidad se asoció positivamente con creatividad y aprendizaje autodirigido (Saleem et al., 2024). En secundaria, la relación entre perseverancia y compromiso varió según se evaluara la participación conductual, emocional o cognitiva (Buenconsejo et al., 2025).

Estas diferencias orientan la comparación entre etapas. En preescolar interesa saber si el cambio se observa durante el juego o en una tarea de evaluación. En primaria también importa precisar qué responsabilidad asume el estudiante dentro de la actividad. Esta distinción permite examinar las prácticas escolares junto con las medidas empleadas para valorar sus resultados.

Además de las tareas del alumnado, importa el apoyo que recibe en el aula. En secundaria, un mayor apoyo docente percibido se asoció con mejores habilidades socioemocionales (Wang et al., 2024b). Durante dos grados escolares, los perfiles extremos de experiencia emocional y motivacional mantuvieron una estabilidad relativa (Schimmelpfennig & Raufelder, 2026).

El apoyo del aula forma parte de una experiencia escolar más amplia. El vínculo docente-estudiante se ha estudiado en asignaturas concretas como matemáticas y educación física (Jowett et al., 2023). La pertenencia a la escuela se ha asociado con la sociabilidad y la participación escolar (Reis et al., 2025). Cada medida describe un aspecto distinto del entorno educativo.

El apoyo al alumnado lleva a examinar las capacidades

socioemocionales del profesorado. En preescolar, la inteligencia emocional se asoció con competencias pedagógicas docentes (Shaffy & Ndijuye, 2025). La experiencia profesional se relacionó con la facilitación del aprendizaje y la autoeficacia, mientras que el apoyo socioemocional no mostró esa relación (Yang & Gong, 2025).

Para examinar la contribución docente conviene precisar en quién se observa el cambio. La competencia socioemocional del profesorado moderó débilmente la relación entre compromiso académico y motivación autónoma del alumnado (Gebre et al., 2025). Un programa de formación a distancia, por su parte, registró cambios en docentes y estudiantes (Del Prette & Del Prette, 2022).

La modalidad de enseñanza configura las interacciones del aula. En línea se examinó la empatía cognitiva en relación con la competencia digital docente y el apoyo a la autonomía (Chen et al., 2024). En el aprendizaje entre pares se documentaron oportunidades de cooperación y dificultades para orientar el trabajo conjunto (Cavaletto & Miglietta, 2024).

En el trabajo conjunto pueden cambiar tanto las habilidades de interacción como el aprendizaje disciplinar. Un entrenamiento para resolver problemas en equipo registró avances en regulación de la colaboración y alfabetización científica (Videnović et al., 2026). En otro contexto, un programa de alfabetización emocional registró reducciones en acoso y ciberacoso (Ruiz-Robledillo et al., 2026).

Los cambios también dependen de cómo se recogen los datos. En tres centros checos se documentaron mejoras percibidas en empatía y regulación emocional (Bačová, 2025). Tras proyectos interdisciplinarios en secundaria, varias competencias autopercibidas no mostraron cambios significativos y la puntuación de autocontrol disminuyó (Sánchez-García et al., 2026). La síntesis consideró las medidas y el diseño.

Una puntuación global puede ocultar cambios en capacidades específicas. Tras un programa escolar de atención plena se registraron cambios en algunos grupos, mientras que la inteligencia emocional global no aumentó significativamente (Lori et al., 2026). Esta diferencia concreta el problema de la revisión: establecer qué hallazgos pueden compararse cuando

cambian las poblaciones, las prácticas y las medidas.

La revisión distinguió los estudios que describían asociaciones de aquellos que evaluaban cambios tras una intervención. En cada caso se atendió a la población, al contexto y a la forma de medir la competencia. Las condiciones educativas se compararon según el tipo de evidencia disponible sobre el desarrollo socioemocional.

La revisión se delimita a preescolar, primaria y secundaria e incluye estudios del profesorado vinculados a esos niveles. Su aporte consiste en ordenar la evidencia por las capacidades que se estudian y las condiciones educativas en las que se observan. Para la práctica escolar, esa distinción permite identificar qué se sabe sobre actividades concretas y valorar en qué contextos pueden ser pertinentes los resultados.

Pregunta problema

¿Cómo se han estudiado las competencias socioemocionales en el ámbito escolar y qué condiciones educativas se han relacionado con su desarrollo en las investigaciones publicadas entre 2016 y 2026?

Objetivo general

Analizar sistemáticamente las investigaciones publicadas entre 2016 y 2026 sobre las competencias socioemocionales en el ámbito escolar para caracterizar cómo se han estudiado e identificar las condiciones educativas que se han relacionado con su desarrollo.

Objetivos específicos

- Caracterizar cómo se han estudiado las competencias socioemocionales en preescolar, primaria y secundaria entre 2016 y 2026, considerando las definiciones, las dimensiones evaluadas, los diseños y los instrumentos utilizados.
- Identificar las condiciones educativas que los estudios han relacionado con el desarrollo de estas competencias, distinguiendo las prácticas de aula, el apoyo docente y las intervenciones escolares.
- Sintetizar los hallazgos sobre esas relaciones según el nivel educativo, el diseño y las limitaciones de los estudios, diferenciando las asociaciones observadas de los cambios registrados tras una intervención.

METODOLOGÍA

Esta revisión sistemática examinó cómo se definieron y evaluaron las competencias socioemocionales en el ámbito escolar y qué condiciones educativas se relacionaron con su desarrollo. La búsqueda, la selección y la síntesis se documentaron siguiendo la guía de reporte PRISMA (Page et al., 2021).

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en Scopus el 23 de octubre de 2026 a las 8:22 p. m. Se consultó la expresión socio-emotional competences («competencias socioemocionales») en los campos de título, resumen y palabras clave (TITLE-ABS-KEY).

De un total de 256 documentos científicos registrados en la base de datos Scopus, solo se trabajó con el peródo de 2016 – 2026 para un total de 317 documentos. De ellos se trabajó con las siguientes áreas: Ciencias sociales (181) y Psicología (145). Se trabajó solamente con artículos científicos (207), en inglés (174) y en español (37), relacionados con la categoría competencias socioemocionales (29) y de acceso abierto (24). La ecuación final utilizada en Scopus fue la siguiente: TÍTULO-ABS-KEY (socioemocional Y competencias) Y PUBYEAR > 2015 Y PUBYEAR < 2027 Y (LIMIT-TO (SUBJAREA , "ARTES") O LIMIT-TO (SUBJAREA , "NEUR") O LIMIT-TO (SUBJAREA , "SOCI") O LIMIT-TO (SUBJAREA , "PSYC")) Y (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) Y (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD , "Competencias socioemocionales")) Y (LIMIT-TO LANGUAGE , "Inglés") O LIMIT-TO (LANGUAGE , "Español")) Y (LIMIT-TO (OA , "todos")), (Figura 1).

Criterios de elegibilidad

Se incluyeron estudios empíricos primarios cuantitativos, cualitativos o mixtos sobre competencias socioemocionales en preescolar, primaria o secundaria. Se consideraron investigaciones sobre docentes en ejercicio cuando sus hallazgos se refirieron al desarrollo socioemocional en esos niveles. Las revisiones y los trabajos exclusivamente teóricos se utilizaron como antecedentes.

En poblaciones mixtas, la extracción se limitó a los hallazgos escolares separables. Se distinguió la inclusión delimitada a centros preescolares de otro registro cuyo subgrupo docente no pudo identificarse.

En este último no se atribuyeron resultados de una clase concreta ni se forzó una valoración metodológica del subgrupo incierto.

Selección de los estudios

Se comprobaron coincidencias exactas mediante DOI, identificador de Scopus y título. Se revisaron títulos y resúmenes y, después, los textos recuperados. La autora realizó individualmente la selección y la extracción, aplicó los criterios de elegibilidad y registró el motivo principal de cada exclusión a texto completo.

Los informes no recuperados se distinguieron de las exclusiones por contenido. Parte del cribado se reconstruyó retrospectivamente y se señaló sin atribuir una cronología no comprobada. Las publicaciones vinculadas se agruparon para evitar considerar sus hallazgos como evidencia independiente. Los recuentos se presentaron en el diagrama PRISMA.

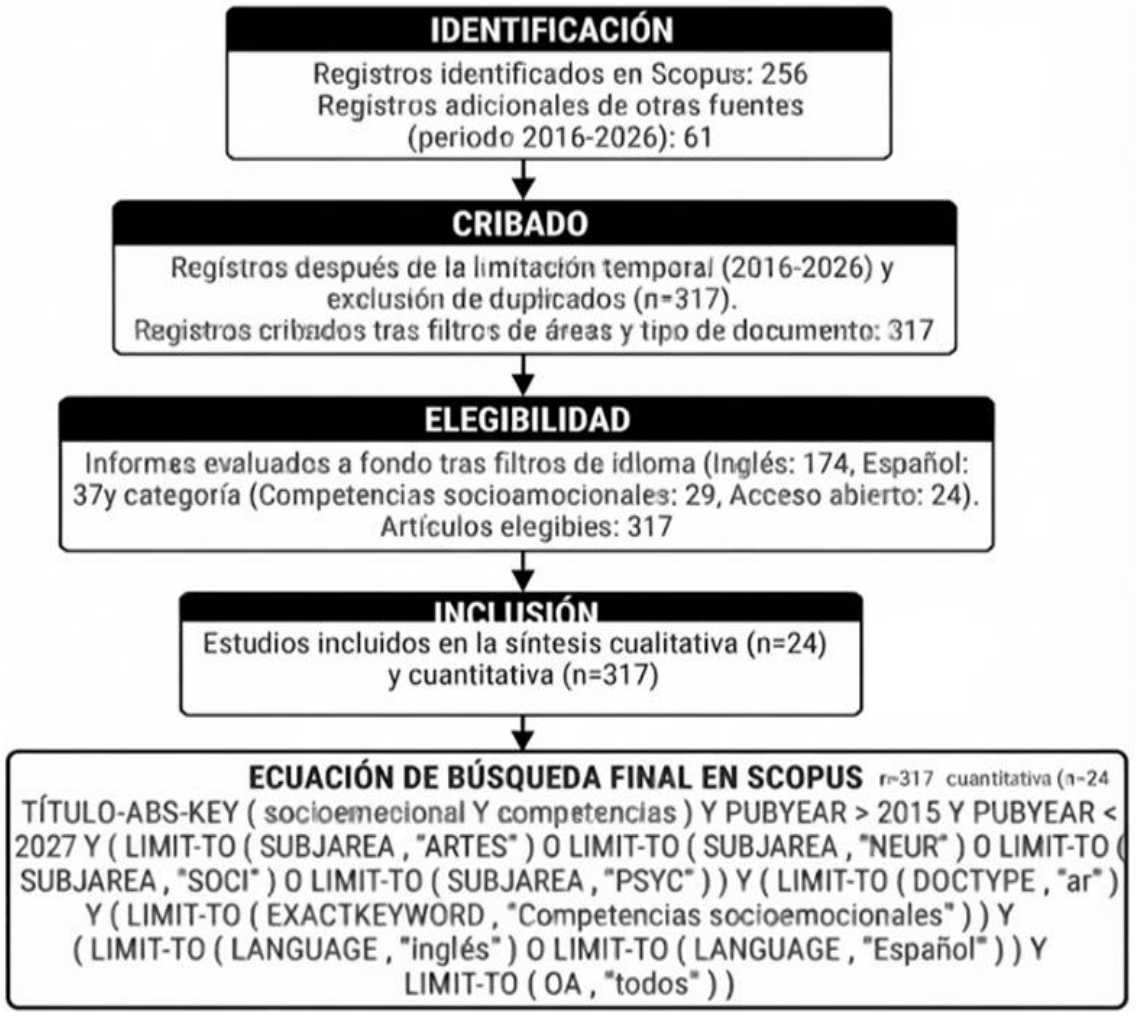


Figura 1. *PRISMA. Fuente: Page et al. (2021), basado en Scopus 2026.*

ISSN: 2745-2891

Extracción y evaluación metodológica

La matriz de cobertura identificó por DOI las publicaciones principales y vinculadas y registró sus características metodológicas. La extracción consideró nivel, población, definiciones, dimensiones e instrumentos, junto con condiciones educativas, hallazgos y limitaciones. La autora realizó la evaluación metodológica sin una segunda revisión independiente.

Se aplicaron los criterios del MMAT 2018 (Hong et al., 2018) por diseño, sin puntuaciones globales. Se distinguió información insuficiente e incumplimiento. Las validaciones recibieron una revisión de propiedades de medición. Se utilizaron publicaciones y datos bibliográficos, preservando la atribución de fuentes.

Síntesis de la evidencia

La síntesis narrativa siguió los tres objetivos específicos. Se compararon definiciones y formas de evaluación, y se agruparon las condiciones educativas por nivel escolar y diseño. Se distinguieron las asociaciones observadas, los cambios tras intervenciones y las experiencias cualitativas, atendiendo a las limitaciones de cada estudio. No se calcularon efectos combinados.

RESULTADOS

Una vez establecidos los artículos de la muestra se hace necesario establecer las categorías conceptuales de la investigación para ello se trabajó con el Software bibliométrico VosViewer donde de los artículos incluidos se establecieron 178 palabras clave de ellas utilizando el método co-ocurrencia con un margen de efectividad del 95% y uno de error del 5%, se establecieron sin duplicados exactos 90 términos (Figura 2).

El mapa reúne inteligencia emocional, habilidades sociales y competencia social, junto con estudiantes, escuelas y educación superior. Esta amplitud temática del conjunto inicial explica la necesidad de comprobar la elegibilidad escolar de cada artículo.

Las conexiones indican coocurrencia de palabras clave, sin establecer causalidad entre variables. El mapa describe el conjunto inicial; la identificación de investigaciones pertinentes para educación escolar dependió de la selección documentada en la figura 2.

ISSN: 2745-2891

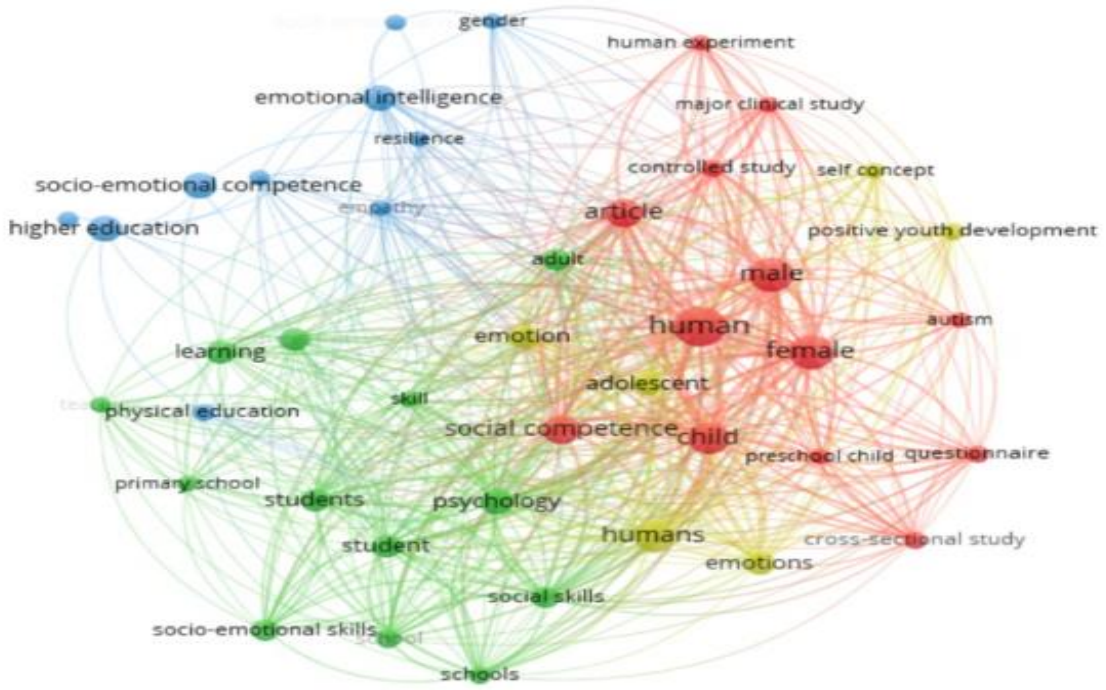


Figura 2*. Mapa de coocurrencia de palabras clave. Fuente. VOSviewer, 178 registros iniciales de Scopus; umbral de cinco ocurrencias. El mapa no representa únicamente los 50 artículos retenidos.*

Evolución de la temática objeto de estudio

El gráfico evidencia una trayectoria claramente ascendente y progresiva en la producción científica sobre competencias socioemocionales en el ámbito escolar entre los años 2021 y 2026. A lo largo de este período de seis años, el volumen de publicaciones experimentó un incremento sostenido que culminó triplicando la cifra inicial, lo que refleja la evolución y consolidación del interés académico en esta temática.

El recorrido temporal se inicia en 2021 con un registro base de 2 documentos. Durante los años 2022 y 2023 se observa una primera fase de crecimiento en la que la producción aumentó un 50 %, alcanzando los 3 documentos anuales y manteniéndose estable durante ambos ejercicios. Posteriormente, en el bienio 2024–2025, la investigación se intensificó al situarse en una nueva meseta de 4 publicaciones por año. El repunte más pronunciado se registró en 2026, año en el que la producción tuvo un incremento interanual del 50 % respecto a 2025, alcanzando su punto máximo con 6 documentos.

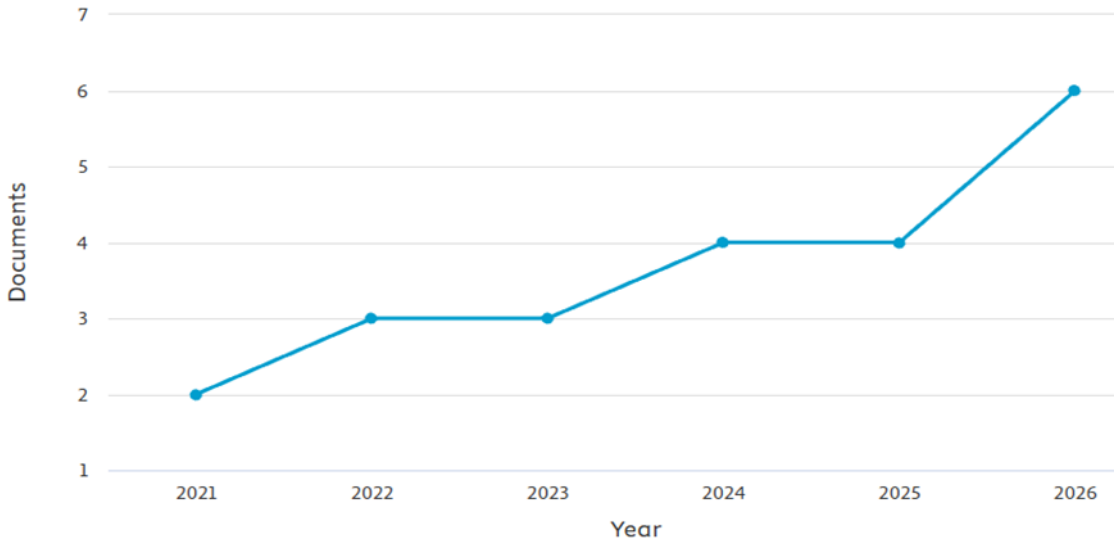
Esta tendencia demuestra una atención cada vez mayor por parte de la comunidad científica hacia el estudio del

ISSN: 2745-2891

desarrollo socioemocional, el acompañamiento docente y la efectividad de las intervenciones educativas en las aulas. Asimismo, la destacada concentración del volumen documental en el tramo final del período (2024–2026) confirma que las competencias socioemocionales constituyen una línea de investigación activa, plenamente vigente y en constante expansión (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Evolución de la temática objeto de estudio.



Fuente: Scopus 2026.

Principales países a la vanguardia del tema

El análisis de la distribución geográfica de la producción científica revela que España encabeza el liderazgo académico en el estudio de las competencias socioemocionales, posicionándose como el país a la vanguardia con un total de 7 documentos. Le sigue Estados Unidos en el segundo lugar con 4 publicaciones, consolidando entre ambas naciones el núcleo principal de la literatura sobre la materia (Gráfico 2).

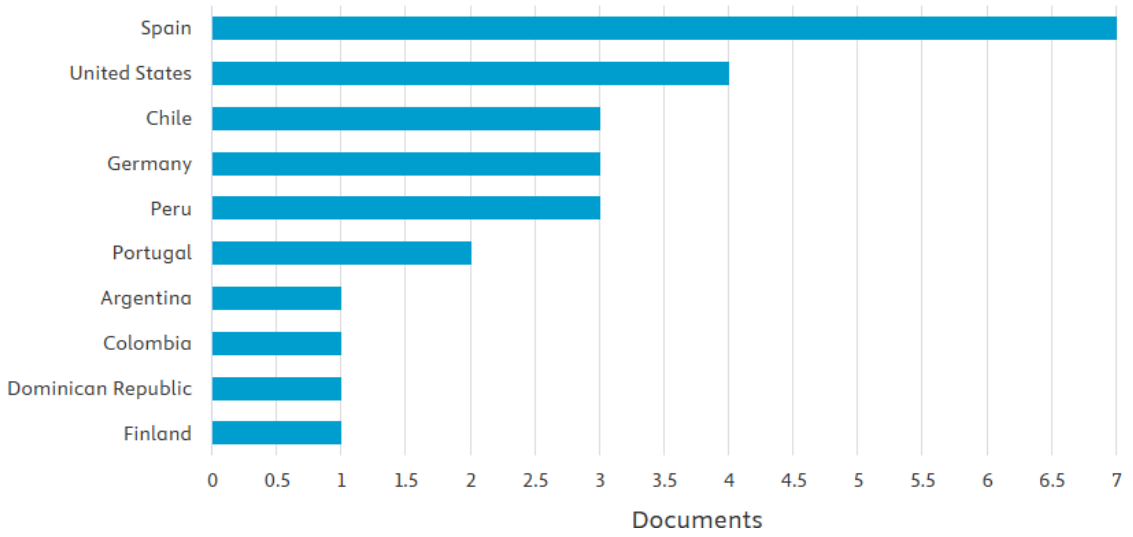
A continuación, se sitúa un grupo intermedio con una presencia relevante, conformado por Chile, Alemania y Perú, los cuales registran 3 documentos cada uno. A este bloque le sigue Portugal con 2 publicaciones, mostrando un interés firme dentro del ámbito europeo y latinoamericano por abordar el desarrollo socioemocional en el contexto escolar.

ISSN: 2745-2891

El panorama se completa con la contribución emergente de Argentina, Colombia, República Dominicana y Finlandia, cada uno con 1 documento científico aportado a la muestra. En conjunto, este gráfico pone de manifiesto un marcado protagonismo del espacio iberoamericano, acompañado por referentes de América del Norte y el norte de Europa en la generación de conocimiento sobre esta temática.

Gráfico 2.

Principales países a la vanguardia del tema



Fuente: Scopus 2026.

Principales autores destacados en el tema

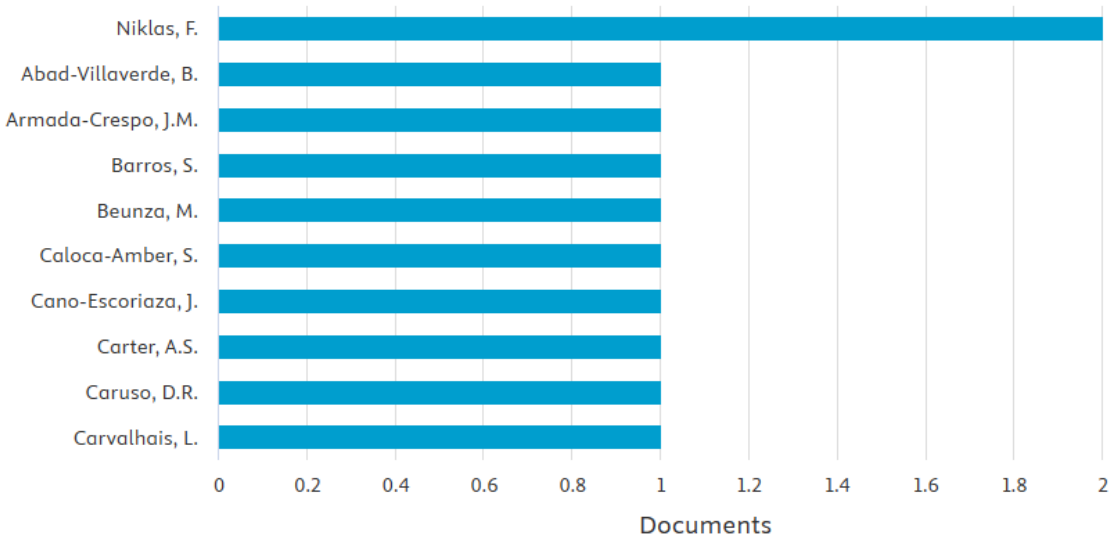
El análisis de la producción científica según los principales autores destacados revela que el investigador Niklas, F. encabeza la literatura sobre la materia, posicionándose como el autor más prolífico con un total de 2 publicaciones registradas en la muestra. Junto a él, el gráfico evidencia un conjunto diversificado de autores que contribuyen de manera uniforme al avance del conocimiento en este campo, registrando 1 documento cada uno. Entre ellos se encuentran investigadores como Abad-Villaverde, B., Armada-Crespo, J.M., Barros, S., Beunza, M., Caloca-Amber, S., Cano-Escoriaza, J., Carter, A.S., Caruso, D.R. y Carvalhais, L. Esta distribución refleja un panorama académico donde, si bien Niklas, F. lidera la frecuencia de publicaciones, el estudio de las competencias socioemocionales en el ámbito escolar cuenta con una participación amplia y

ISSN: 2745-2891

repartida entre múltiples investigadores (Gráfico 3).

Gráfico 3.

Principales autores destacados en el tema



Fuente: Scopus 2026.

Principales revistas que más se destacan en el tema objeto de estudio

El análisis de la distribución editorial por revistas científicas revela que Frontiers in Psychology se sitúa a la cabeza en la divulgación de investigaciones sobre competencias socioemocionales en el ámbito escolar. Esta publicación muestra un crecimiento sostenido a lo largo del período analizado, pasando de 1 artículo registrado en 2021 a alcanzar 2 documentos en 2025, consolidándose como el principal canal de difusión identificado en la muestra.

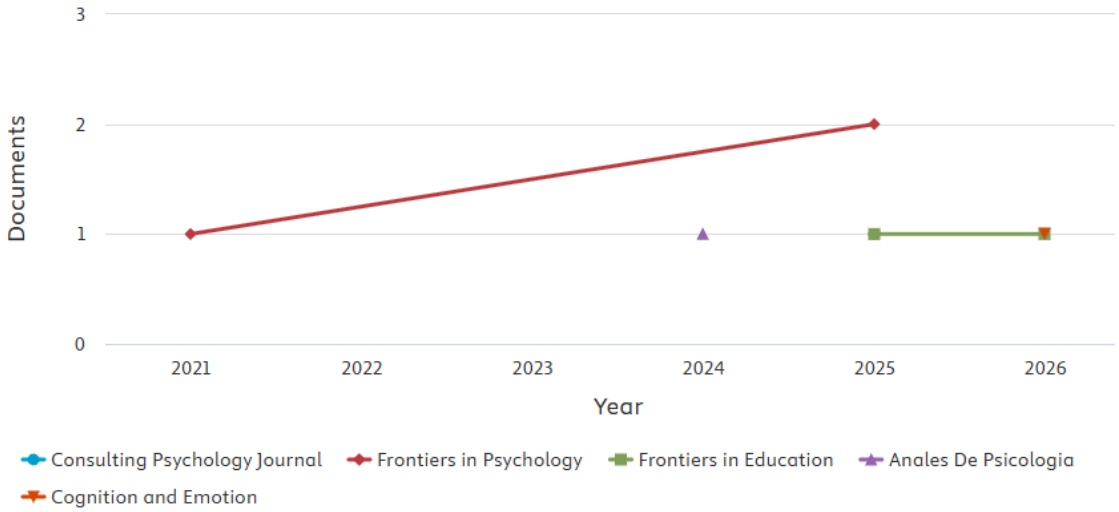
En la ventana más reciente de producción destaca la aportación de Frontiers in Education, la cual mantiene una presencia constante en el ámbito educativo con 1 documento en 2025 y 1 documento en 2026. Asimismo, la difusión del conocimiento sobre la materia se apoya en otras revistas especializadas que registran contribuciones en años clave, entre las que figuran Anales De Psicología (1 documento en 2024) y Cognition and Emotion (1 documento en 2026), sumadas al catálogo de fuentes donde también se indexa Consulting Psychology Journal.

En conjunto, el perfil de estas publicaciones evidencia que la producción científica sobre el tema se

concentra de manera prioritaria en revistas de alto impacto especializadas en psicología, desarrollo emocional y ciencias de la educación, respaldando el carácter interdisciplinario y la vigencia académica del desarrollo socioemocional escolar.

Gráfico 4.

Principales revistas que más se destacan en el tema objeto de estudio



Fuente: Scopus 2026.

Caracterización de las competencias socioemocionales y sus formas de evaluación

Entre los 47 registros principales hubo 32 cuantitativos no aleatorizados, tres ensayos con aleatorización declarada, cinco cualitativos, tres mixtos y tres validaciones instrumentales. Otro quedó sin clasificación por la atribución no confirmada de su subgrupo docente.

Se distinguieron regulación y conciencia emocional, fortalezas contextualizadas e inteligencia emocional como habilidad mental. Esta última se evaluó en docentes con MSCEIT; los enfoques se conservaron diferenciados (Castillo-Gualda et al., 2017; Pivec & Kozina, 2023; Zhang et al., 2026).

En preescolar, BIKO 3–6 evaluó cooperación, prosocialidad y regulación mediante docentes en seguimiento; SDQ familiar midió prosocialidad transversalmente. Son operacionalizaciones parciales, sin equivalencia entre definiciones o informantes (Ertanir et al., 2021; Saleem et al., 2024).

En primaria se emplearon SSIS-RS docente longitudinal y AMSC-Q

autoinformado, este último también en secundaria. Diarios cualitativos y observación en diseños mixtos complementaron estos procedimientos (Fernández-Bustos et al., 2024; Hukkelberg et al., 2026; Mira et al., 2026; Mortari et al., 2026).

En secundaria, SECQ diferenció conciencia personal y social, autogestión, relaciones y decisiones responsables. La mediación escolar evaluó conflictos, comunicación y capacidades emocionales; las validaciones delimitaron instrumentos distintos (Benítez Moreno et al., 2023; Portela-Pino et al., 2024).

Prácticas de aula, apoyo docente e intervenciones escolares

Las prácticas comprendieron cuentos, conversaciones y asambleas en infantil; lectura acompañada en primaria; educación deportiva y aprendizaje-servicio en primaria y secundaria. Cada propuesta examinó capacidades específicas (Fernández-Bustos et al., 2024; Garcia-Peinado, 2024; Hoang et al., 2024).

Docentes de Educación Básica elemental describieron empatía, retroalimentación y atención personalizada. La asociación entre competencias socioemocionales y pedagógicas del profesorado se distinguió de los resultados infantiles medidos (García Lebroc et al., 2026; Shaffy & Ndijuye, 2025).

Las intervenciones comprendieron EMOTI en preescolar, OKAPI en primaria, LEIP en secundaria y atención plena en ambos últimos niveles. Se diferenciaron programas, poblaciones y capacidades evaluadas (Lori et al., 2026; Mira-Galvañ & Gilar-Cobi, 2021; Obsuth et al., 2017; Salas Román et al., 2022).

En formación docente, la enseñanza a distancia incluyó medidas profesionales e infantiles; RULER evaluó habilidades del profesorado. Se distinguieron capacidades docentes, actuaciones de apoyo y cambios estudiantiles (Castillo-Gualda et al., 2017; Del Prette & Del Prette, 2022).

Síntesis de los hallazgos sobre las condiciones educativas según el nivel escolar y el diseño

En cohortes de 10 y 15 años, el clima cooperativo se asoció con colaboración y regulación emocional (β = 0,46 y 0,38); el competitivo, negativamente (ambas $\beta = -0{,}10$). Son asociaciones transversales, sin atribución causal (Wang et al., 2024a).

En preescolar, EMOTI registró diferencias específicas, sin diferencia global significativa. En primaria, OKAPI presentó interacciones grupo-tiempo interpersonal e intrapersonal (η^2 parcial = 0,22 y 0,11), sin adaptabilidad; persistieron comparaciones múltiples y posible confusión escuela-programa (Mira-Galvañ & Gilar-Cobi, 2021; Salas Román et al., 2022).

Sin comparador, la lectura en primaria registró autoconciencia de 2,81 a 3,46; los proyectos en secundaria, autocontrol de 3,70 a 3,58, sin cambios significativos en otras cuatro competencias. No permiten atribución causal ni comparación entre niveles (Hoang et al., 2024; Sánchez-García et al., 2026).

En enseñanza a distancia, los cambios infantiles se concentraron en el subgrupo de riesgo, con diferencias iniciales e informante docente. RULER mostró cambios profesionales, con una escuela por condición: programa y centro permanecen confundidos (Castillo-Gualda et al., 2017; Del Prette & Del Prette, 2022).

El juego cooperativo superó otro tratamiento activo en habilidades sociales de primaria; LEIP no mostró efectos significativos en comunicación y prosocialidad de secundaria. El resultado nulo no demuestra equivalencia entre condiciones (Garaigordobil et al., 2019; Obsuth et al., 2017).

Los estudios cualitativos describieron escucha y ayuda en preescolares elegibles; en secundaria, cooperación, competición y dificultades de preparación docente y continuidad. No estimaron efectos comparables con resultados cuantitativos (Cavaletto & Miglietta, 2024; Fitzpatrick & Halpenny, 2023).

La atención plena no mostró diferencias globales al finalizar ni en seguimiento ($p = 0,140$ y $0,200$). Se declararon 207 participantes frente a 165 o 166 en tablas; estas discrepancias impiden sostener un beneficio global consistente (Lori et al., 2026).

DISCUSIÓN

La diversidad de dimensiones e instrumentos condiciona la comparación entre estudios. Las validaciones del SECQ y del cuestionario de mediación escolar delimitan capacidades diferentes. Esta distinción permite interpretar los hallazgos del primer objetivo sin equiparar puntuaciones de prosocialidad, regulación emocional y resolución de conflictos (Benítez Moreno et al., 2023; Portela-Pino et al., 2024).

El clima cooperativo se asoció con habilidades socioemocionales, mientras las experiencias intergeneracionales documentaron escucha y ayuda. Ambos hallazgos orientan el estudio de las prácticas relacionales. Sus diseños impiden establecer un mecanismo causal compartido (Fitzpatrick & Halpenny, 2023; Wang et al., 2024a).

La contribución docente exige distinguir capacidades profesionales, actuaciones pedagógicas y resultados infantiles. Para el segundo objetivo, RULER y la enseñanza a distancia aportan evidencia sobre formación, cuyos cambios no implican avances automáticos en todo el alumnado (Castillo-Gualda et al., 2017; Del Prette & Del Prette, 2022).

Las intervenciones muestran cambios específicos: OKAPI presentó diferencias en algunas capacidades, mientras que la atención plena no registró mejoras globales consistentes. Para el tercer objetivo, estas diferencias requieren considerar instrumentos y comparadores; resultan insuficientes para establecer qué propuesta es superior entre niveles educativos (Lori et al., 2026; Mira-Galvañ & Gilar-Cobi, 2021).

La fuerza explicativa depende del diseño. Los estudios transversales identifican asociaciones; los cambios sin control conservan explicaciones alternativas. Los resultados nulos de LEIP también requieren atender al comparador. La síntesis diferencia estas evidencias de las experiencias cualitativas para delimitar sus implicaciones educativas (Hoang et al., 2024; Obsuth et al., 2017).

Scopus, los filtros y los informes no recuperados restringen el alcance de la revisión. Las publicaciones vinculadas condicionan la independencia de las muestras; el cribado reconstruido limita la trazabilidad. Se requieren seguimientos y comparaciones controladas para examinar prácticas específicas sin generalizar las asociaciones a todas las escuelas. Una revisora única limita la comprobación cruzada.

CONCLUSIONES

Las investigaciones revisadas abordaron las competencias socioemocionales escolares mediante definiciones e instrumentos diversos. La regulación emocional, la prosocialidad, las relaciones y la resolución de conflictos constituyen componentes cuya medición depende del propósito del estudio. Comparar preescolar, primaria y secundaria exige considerar la capacidad

evaluada, el informante y el procedimiento utilizado.

Las condiciones educativas identificadas comprenden las prácticas de aula, las interacciones entre estudiantes, el apoyo docente y las intervenciones escolares. El clima cooperativo se relacionó favorablemente con distintas habilidades socioemocionales.

Las experiencias de lectura, aprendizaje-servicio y trabajo entre pares aportaron hallazgos específicos, cuyo alcance dependió de la participación del alumnado y de las condiciones de implementación. La formación docente mostró resultados profesionales que deben distinguirse de los cambios medidos en los estudiantes.

La síntesis encontró asociaciones y cambios en determinadas capacidades, junto con resultados globales no significativos. La evidencia disponible no permite establecer que una intervención produzca mejoras uniformes ni determinar qué propuesta es superior entre niveles escolares. Los diseños sin comparación, las diferencias entre instrumentos y las limitaciones de implementación restringen la atribución de los cambios a los programas examinados.

Las competencias socioemocionales se han abordado como capacidades vinculadas a experiencias educativas y relacionales concretas. La revisión orienta decisiones pedagógicas que precisen qué capacidad desarrollar, mediante qué práctica y cómo evaluarla. Las conclusiones se circunscriben a la evidencia recuperada y justifican investigaciones con seguimiento, comparaciones controladas y medidas definidas.

REFERENCIAS

Bačová, V. (2025). Implementation of the RRRR methodology in education: Impacts on students' socio-emotional skills and teachers' well-being. *Journal of School Health, 95*(11), 978–987. https://doi.org/10.1111/josh.70066

Benítez Moreno, F. J., Rodríguez Hidalgo, A. J., & Herrera-López, M. (2023). Construction and validity of the ‘SocioEmotional Skills for School Mediation’ questionnaire in school-going adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 21*(3), 693–722. https://doi.org/10.25115/EJREP.V21I61.8499

Buenconsejo, J. U., Datu, J. A. D., & Liu, D. P. (2025). Grit, positive youth development, and school engagement among Filipino adolescents. *European Journal of Psychology of Education, 40*(4), Artículo 135. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01038-1

Butvilas, T., Bubnys, R., Colomer, J., & Cañabate, D. (2022). Dependence of socio-emotional competence expression on gender and grade for K5–K12 students. *Education Sciences, 12*(5), Artículo 341. https://doi.org/10.3390/educsci12050341

Castillo-Gualda, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Preliminary findings from RULER approach in Spanish teachers' emotional intelligence and work engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(3), 641–664. https://doi.org/10.14204/ejrep.43.17068

Cavaletto, G. M., & Miglietta, A. (2024). Cooperative and competitive learning as transformative factors of educational processes for extracurricular skill enhancement. *Frontiers in Education, 9*, Artículo 1388937. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1388937

Chen, A., Li, W., & Fu, W. (2024). Unleashing digital superheroes: Unravelling the empathy factor in digital competence and online teacher autonomy support. *British Journal of Educational Technology, 55*(4), 1790–1810. https://doi.org/10.1111/bjet.13433

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). Social competence at school: Effectiveness of a teaching at distance program for teachers. *Paidéia (Ribeirão Preto), 32*, Artículo e3239. https://doi.org/10.1590/1982-4327e3239

Dionne, M., & Rezzonico, S. (2025). The relationship between language and social competence in 3- to 5-year-old children at risk of and without developmental language disorder. *Behavioral Sciences, 15*(11), Artículo 1536. https://doi.org/10.3390/bs15111536

Ertanir, B., Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (2021). Long-term

interrelations between socio-emotional and language competencies among preschool dual language learners in Germany. *British Journal of Educational Psychology, 91*(2), 735–754. https://doi.org/10.1111/bjep.12391

Fernández-Bustos, J.-G., García López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., & Abellán, J. (2024). Impact of a service-learning and sport education program on social competence and learning. *Educación XX1, 27*(2), 301–339. https://doi.org/10.5944/educxx1.38229

Fitzpatrick, A. (2021). *Intergenerational learning: An exploratory study of the concept, role and potential of intergenerational learning (IGL) as a pedagogical strategy in Irish early childhood education (ECE) services* [Tesis doctoral, Technological University Dublin]. ARROW@TU Dublin. https://doi.org/10.21427/kaa9-xq44

Fitzpatrick, A., & Halpenny, A. M. (2023). Intergenerational learning as a pedagogical strategy in early childhood education services: Perspectives from an Irish study. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*(4), 512–528. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2153259

Fukkink, R. G., Sluiter, R. M. V., & Fekkes, M. (2024). Transition from childcare to school: Surgency, center-based care and caregiver-child relationship predict self-regulation, social competence and well-being. *Learning and Individual Differences, 110*, Artículo 102409. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102409

Garaigordobil, M., Jaureguizar, J., & Bernarás, E. (2019). Evaluation of the effects of a childhood depression prevention program. *The Journal of Psychology, 153*(2), 127–140. https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1502741

García Lebroc, L. A., Manzano Díaz, M., Bravo Alvarado, R. N., & Vargas Castro, K. V. (2026). Multimodal teaching practices for the development of literacy competencies in basic education.

Revista de Ciencias Sociales, 32(1), 31–45. https://doi.org/10.31876/rcs.v32i1.45185

Garcia-Peinado, R. (2024). The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Environment and Social Psychology, 9*(1), Artículo 1868. https://doi.org/10.54517/esp.v9i1.1868

Gebre, Z. A., Keery, Y. A., & Gemeda, T. T. (2025). The moderating role of teachers' socio-emotional competence on the relationship between academic engagement and autonomous motivation: Evidence from secondary schools. *Social Sciences & Humanities Open, 12*, Artículo 102027. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102027

Hoang, N. T., Hoang-Ho, T.-H., & Nguyen-Tran, T.-A. (2024). Reading project to improve self-awareness and self-management competence for elementary school students. *Journal of Curriculum and Teaching, 13*(4), 304–310. https://doi.org/10.5430/jct.v13n4p304

Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018: User guide*. https://medschool.cuanschutz.edu/docs/librariesprovider94/di-docs/methods-%28design%29-docx/mmat_2018_criteria-manual_2018-08-01_eng.pdf

Hukkelberg, S. S., Steinmann, I., & Nærde, A. (2026). The relative age effect on teacher-rated academic competence: A study among early primary school students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 70*(1), 18–31. https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2459402

Jowett, S., Warburton, V. E., Beaumont, L. C., & Felton, L. (2023). Teacher–student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement. *British Journal of Educational Psychology, 93*(3), 842–861.

https://doi.org/10.1111/bjep.12600

Lori, Á., Padilla-Muñoz, E. M., Cano-García, F. J., & Raffone, A. (2026). The impact of a 12-week school-based mindfulness programme on emotional intelligence: A cross-national study of primary and secondary students in Spain and Italy. *Journal of Intelligence, 14*(7), Artículo 123. https://doi.org/10.3390/jintelligence14070123

Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Sarmento-Henrique, R. (2024). Spanish validation of the two-factor Interpersonal Reactivity Index: Evidence for the relationship between empathy, social competence, and emotion regulation. *Early Education and Development, 35*(3), 615–627. https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2187189

Maier, M. (2026). Developing decision-making competence in primary school students: Effects of an inquiry-, problem-solving-, and role-play-based educational intervention. *Education Sciences, 16*(4), Artículo 646. https://doi.org/10.3390/educsci16040646

Mira, C., García-Taibo, O., Sánchez-Gil Machín, R., & Baena-Morales, S. (2026). Physical education as a tool for emotional growth: Insights from a multidimensional approach in early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 54*(6), 4945–4956. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02193-w

Mira-Galvañ, M.-J., & Gilar-Cobi, R. (2021). OKAPI, an emotional education and classroom climate improvement program based on cooperative learning: Design, implementation, and evaluation. *Sustainability, 13*(22), Artículo 12559. https://doi.org/10.3390/su132212559

Mortari, L., Valbusa, F., & Bombieri, R. (2026). Socio-emotional learning and human flourishing. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 38*(1), 123–145. https://doi.org/10.14201/teri.32149

Obsuth, I., Sutherland, A., Cope, A., Pilbeam, L., Murray, A. L., &

Eisner, M. (2017). London Education and Inclusion Project (LEIP): Results from a cluster-randomized controlled trial of an intervention to reduce school exclusion and antisocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(3), 538–557. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0468-4

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*, Artículo n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pivec, T., & Kozina, A. (2023). Anxiety and COVID-19 anxiety in positive youth development: A latent profile analysis study. *Journal of Youth and Adolescence, 52*(11), 2328–2343. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01829-z

Portela-Pino, I., Domínguez-Alonso, J., & Alvariñas-Villaverde, M. (2024). Can we measure the level of socio-emotional competencies of adolescents? *Education Sciences, 14*(4), Artículo 395. https://doi.org/10.3390/educsci14040395

Raufelder, D., & Schlesier, J. (2026). Introducing the Socio-Emotional School Experiences Adaptation (SESEA) model: A theoretical integration of emotions, social relationships and the experience of learning. *British Journal of Educational Psychology*. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1111/bjep.70068

Reis, M., Noronha, C., Tomé, G., Carvalho, M., Rodrigues, N. N., & Matos, M. G. (2025). Fostering school belonging among Portuguese adolescents: Psychosocial predictors and guidelines for educational action. *Adolescents, 5*(4), Artículo 78. https://doi.org/10.3390/adolescents5040078

Ruiz-Robledillo, N., Albaladejo-Blázquez, N., Cañas-Pardo, E., Caruana-Vañó, A., Clement-

Carbonell, V., & Ferrer-Cascales, R. (2026). Evaluating the effectiveness of the ÆMO program in reducing bullying and cyberbullying among adolescents. *Sage Open, 16*(1), Artículo 21582440261428905. https://doi.org/10.1177/21582440261428905

Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Hué García, C. (2022). Improving socio-emotional competencies in pre-school pupils through emotional education. *Revista Española de Pedagogía, 80*(283), 517–532. https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05

Saleem, S., Burns, S., & Perlman, M. (2024). Cultivating young minds: Exploring the relationship between child socio-emotional competence, early childhood education and care quality, creativity and self-directed learning. *Learning and Individual Differences, 111*, Artículo 102440. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102440

Sánchez-García, R., Quintero-Rodríguez, I., & Menor Campos, E. (2026). Exploring self-perceived socio-emotional competences following PBL in secondary education. *Education Sciences, 16*(9), Artículo 1550. https://doi.org/10.3390/educsci16091550

Schimmelpfennig, F., & Raufelder, D. (2026). Emotional and motivational experiences in teacher–student relationships and psychological need satisfaction during adolescence: A latent profile and latent transition analysis. *British Journal of Educational Psychology*. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1111/bjep.70067

Shaffy, A., & Ndijuye, L. G. (2025). Observations of socio-emotional intelligence in pedagogical competence of pre-primary teachers in Tanzania. *Education 3-13*. Publicación anticipada en línea. https://doi.org/10.1080/03004279.2025.2496368

Videnović, M., Stepanović Ilić, I., Ivanović, J., Pavlović Babić, D., Jošić, S., Krstić, K., Jolić Marjanović, Z., Altaras, A., Mojović Zdravković, K., Nikitović, T., Rajić, M., & Baucal,

A. (2026). Peer collaboration as a pathway to scientific literacy: Effects of the PEER model training. *Learning and Instruction, 102*, Artículo 102271. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102271

Wang, F., King, R. B., & Zeng, L. M. (2024a). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A cross-national study. *British Journal of Educational Psychology, 94*(2), 622–641. https://doi.org/10.1111/bjep.12670

Wang, F., King, R. B., & Zeng, L. M. (2024b). Supporting students' basic needs is associated with better socio-emotional skills across cultures: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences, 116*, Artículo 102535. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102535

Wu, H., Eungpinichpong, W., Ruan, H., Chen, W., Yang, Y., & Dong, X. (2024). Towards sustainable early education practices: A quasi-experimental study on the effects of kindergarten physical education programs on fundamental movement skills and self-regulation in Haikou City, China. *Sustainability, 16*(4), Artículo 1400. https://doi.org/10.3390/su16041400

Yang, H., & Gong, J. J. (2025). Years in the classroom: Association between teaching experience and teacher competence in early childhood education in Japan and South Korea. *Early Education and Development, 36*(5), 1046–1065. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2484851

Zhang, Q., Yu, L., & Ren, Y. (2026). The role of social support and positive youth development attributes in family resilience processes: An actor-partner interdependence approach. *Journal of Youth and Adolescence, 55*(4), 950–963. https://doi.org/10.1007/s10964-025-02289-3.