



Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Educativa

**Competencia emocional en niños y niñas de 6 a 12 años:
Revisión sistemática**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciada en
Psicología Educativa

Autora:

Genesis Abigail Cabrera Romero

Directora:

Lucía Cristina Cordero

Cuenca - Ecuador

2025

Dedicatoria

Dedico este logro con un profundo amor y gratitud, comenzando por mi inquebrantable madre María Romero Ramírez, pilar fundamental de mi vida y fuente de resiliencia, cuya fe y sacrificio están plasmados en cada página de este trabajo. También se lo dedico a mi querida Noa, mi compañera fiel de madrugadas y silencios, quien fue la calma en medio del caos, recordándome la lealtad incondicional que necesitaba para seguir adelante. A mis hermanos, por ser mi primer equipo, mi red de apoyo más honesta y refugio seguro que siempre me espera. Y a mis amigos leales, por ser el círculo íntimo que se convirtió en mi familia elegida, gracias por el apoyo constante, por celebrar mis pequeños avances y por la amistad sincera que disipó mis dudas. Con todo cariño, les ofrezco este esfuerzo, el cual es la materialización de un logro que comparto con cada uno de ustedes.

Agradecimiento

Mi corazón se llena de profunda gratitud en primer lugar quiero agradecer a DIOS, por la gracia que me sostuvo, mi refugio en la incertidumbre y por haberme bendecido con la fuerza y la claridad mental necesarias para alcanzar esta meta de la mano con la fe que me ha guiado. Mi gratitud más sincera y eterna es para mi amada madre María, a quien le debo todo, cada sacrificio, cada palabra de aliento y ese amor incondicional que ha sido el motor de mi existencia. Gracias Mamá por cada noche en vela, por creer en mí incluso cuando yo dudaba y por ser el faro que ilumina mi camino; tu apoyo no fue una ayuda sino un cimiento sobre el que construí este sueño. Finalmente, extendiendo mi aprecio a mi distinguida tutora Lucia Cristína Cordero, cuya guía, paciencia y dedicación fueron pilares esenciales, mi gratitud por moldear mis ideas y por su dirección profesional, que hizo de este proceso un aprendizaje invaluable y trascendente.

Resumen

La competencia emocional constituye un eje esencial en el desarrollo integral de la infancia, al influir directamente en el bienestar y los aprendizajes escolares; el comprender su desarrollo permite reconocer cómo las emociones inciden en la dinámica del aula y en el rendimiento académico. Por ello, la presente revisión sistemática tuvo como propósito analizar el desarrollo de la competencia emocional en niños y niñas de 6 a 12 años y su influencia en el clima del aula y el desempeño académico; por tanto, la problemática se centró en las limitaciones del sistema educativo ecuatoriano para implementar la educación emocional debido a la falta de formación docente y recursos. En cuanto a la metodología se basó en el modelo PRISMA, revisando siete estudios empíricos publicados entre 2017 y 2025 en bases como Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc, por lo que los resultados evidenciaron un desarrollo progresivo: entre los 6 y 8 años predominó la identificación y expresión de emociones básicas, mientras que entre los 9 y 12 años se fortalecieron la autorregulación, la empatía y la autonomía emocional, también se observaron diferencias por género y contexto cultural, destacando mayores competencias en entornos urbanos con programas socioemocionales activos. Lo que permitió concluir que fortalecer la educación emocional desde la primaria promueve bienestar, convivencia y aprendizajes significativos.

Palabras clave: competencia emocional, infancia media, clima del aula, rendimiento académico, desarrollo emocional

Abstract

Emotional competence is an essential part of children's overall development, as it directly influences their well-being and learning at school. Understanding how it develops allows us to recognize how emotions affect classroom dynamics and academic performance. Therefore, the purpose of this systematic review was to analyze the development of emotional competence in children aged 6 to 12 and its influence on the classroom climate and academic performance. The problem focused on the limitations of the Ecuadorian education system in implementing emotional education due to a lack of teacher training and resources. The methodology was based on the PRISMA model, reviewing seven empirical studies published between 2017 and 2022 in databases such as Scopus, Web of Science, Scielo, and Redalyc. The results showed progressive development: between the ages of 6 and 8, the identification and expression of basic emotions predominated, while between the ages of 9 and 12, self-regulation, empathy, and emotional autonomy were strengthened. Differences were also observed by gender and cultural context, with greater competencies observed in urban environments with active social-emotional programs. This led to the conclusion that strengthening emotional education from primary school promotes well-being, coexistence, and meaningful learning.

Keywords: emotional competence, middle childhood, classroom climate, academic performance, emotional development

Tabla de Contenidos

Dedicatoria	2
Agradecimiento	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Capítulo 1 Marco teórico y estado del arte.....	10
Fundamentos teóricos sobre la competencia emocional en la infancia escolar	10
Relación entre competencia emocional y rendimiento académico	13
Clima del aula y competencia emocional.....	15
Programas de educación emocional en contextos escolares.....	17
Capítulo 2 Metodología.....	19
<i>Tipo de investigación</i>	19
<i>Criterios de elegibilidad</i>	19
<i>Fuentes de información</i>	20
Procesos de selección de estudios.....	20
Estrategia de extracción de datos.....	21
Síntesis de resultados.....	23
Capítulo 3 Resultados	25
Selección de resultados.....	25
Características de los estudios.....	26
Resultados de los estudios individuales.....	27
Resultado de la síntesis.	31
Discusión	36
Conclusión	39
Recomendaciones.....	41
Referencias.....	43

Índice de tablas y figuras

Ilustración 1	26
---------------------	----

Introducción

El desarrollo de competencias emocionales en la infancia es primordial para el bienestar integral y el éxito académico de los estudiantes, es así que en Ecuador el currículo nacional contempla la educación emocional pero su implementación en las aulas sigue siendo limitada que se debe a la escasa formación de los docentes y a la falta de recursos pedagógicos adecuados (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

Por ello, surge la necesidad de indagar en estos temas, donde diversos estudios evidencian que los niños y niñas ecuatorianos presentan dificultades en la regulación emocional, lo que repercute en su adaptación social y rendimiento escolar (Vélez et al., 2021). De acuerdo con García (2015) es preciso comprender las necesidades emocionales de los infantes para promover su desarrollo, mientras que Pedrera (2017) subraya la importancia de evaluaciones específicas que permitan diseñar intervenciones eficaces.

En el país existen iniciativas como el Programa de Apoyo Socioemocional del Ministerio de Educación (2022) cuyo propósito es acompañar a estudiantes y docentes en la gestión de emociones, prevención de situaciones de riesgo y la promoción de entornos escolares seguros; sin embargo aún persiste la necesidad de fortalecer la formación docente y la integración de estrategias basadas en evidencia científica nivel nacional (Durlak et al., 2011).

A partir de esta problemática, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia emocional en niños y niñas de 6 a 12 años y cómo influye en el clima del aula y el rendimiento académico?

Por tanto, el objetivo general de la investigación fue analizar el desarrollo de la competencia emocional en niños y niñas de 6 a 12 años y su influencia en el clima del aula y el rendimiento académico. Para ello, se plantearon dos objetivos específicos que consistieron en analizar el nivel de desarrollo de la competencia emocional alcanzado por los infantes de 6 a 12

años y determinar el impacto de la competencia emocional en el clima del aula y en el rendimiento académico en la infancia media.

La revisión sistemática desarrollada se organiza en varios capítulos; el primero presenta los fundamentos teóricos relacionados con la competencia emocional en la infancia media, su relación con la convivencia escolar y su incidencia en el rendimiento académico; el segundo capítulo se expone la metodología empleada, basada en el modelo PRISMA, detallando los criterios de búsqueda, selección y análisis de los estudios incluidos.

Por último, el tercer capítulo reúne los principales resultados de la revisión, abordando el nivel de desarrollo de la competencia emocional, su influencia en el clima del aula y la vinculación con el rendimiento académico, para posteriormente presentar la discusión, conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis realizado.

Capítulo 1

Marco teórico y estado del arte.

Fundamentos teóricos sobre la competencia emocional en la infancia escolar

Competencia emocional.

La competencia emocional es esencial en el desarrollo humano especialmente en la etapa escolar. Se refiere a la capacidad de reconocer, comprender, expresar y regular las propias emociones y las de los demás de manera adecuada y funcional (Bisquerra & Pérez, 2021). Estas habilidades son fundamentales para lograr una adaptación equilibrada en los distintos contextos sociales, particularmente en el entorno educativo.

Por ello, las competencias emocionales pueden entenderse como el conjunto de conocimientos y actitudes que permiten a una persona reconocer y manejar adecuadamente sus emociones y las de quienes la rodean (Bisquerra & Pérez, 2007).

Según Bisquerra (2020), las competencias emocionales pueden organizarse en cinco grandes bloques; el primero es la conciencia emocional que ayuda a reconocer y comprender tanto las emociones propias como las de los demás; el segundo corresponde a la regulación emocional, orientada al manejo constructivo de lo que sentimos. En tercer lugar está la autonomía emocional, vinculada con la autoestima y la capacidad de tomar decisiones desde la seguridad personal; el cuarto bloque es la competencia social, que facilita la creación de relaciones interpersonales positivas. Por último, se encuentran las habilidades de vida y bienestar, que fortalecen la resiliencia y favorecen una vida equilibrada.

De igual manera, en la infancia media, que comprende de los 6 a los 12 años, estas competencias adquieren una relevancia, ya que, los niños se encuentran en un proceso de consolidación de sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales, lo que les permite reconocer y regular sus emociones con mayor claridad, del mismo modo fortalecer su autoestima

y mejorar sus relaciones interpersonales, facilitando así que se desenvuelvan de manera más óptima tanto en el contexto escolar como en el familiar (Cabello et al., 2016; Denham et al., 2012).

Del mismo modo, experimentan un notable avance en sus capacidades lingüísticas y sociales, a medida que amplían su vocabulario y mejoran su habilidad para comunicarse, los niños empiezan a expresar con mayor precisión emociones como frustración, alegría o miedo, pudiendo decir “me siento preocupado porque no puedo hacer la tarea” en lugar de limitarse a manifestar conductas de enojo o silencio (Cabello et al., 2016; Denham et al., 2012).

Goleman (1995) destaca uno de los principales referentes en el estudio de la inteligencia emocional que incluye cinco dimensiones básicas, la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Dichas dimensiones han sido recogidas y ampliadas por autores como Bisquerra (2020), quien plantea un modelo estructurado de competencias emocionales dividido en cinco bloques: autonomía emocional, conciencia, regulación, capacidades sociales y habilidades de vida.

De lo anterior se desprende que la inteligencia emocional se entiende como la capacidad de reconocer, interpretar y manejar tanto las propias emociones como las de los demás, ofreciendo una base para comprender el mundo interno y social (Mayer y Salovey, 1997); mientras que la competencia emocional representa la puesta en práctica de esas habilidades, traducidas en conductas efectivas que facilitan la adaptación y favorecen relaciones interpersonales adecuadas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Al respecto, Goleman (1999) señala que la inteligencia emocional implica que sin el desarrollo de la primera, difícilmente se podrían construir las segundas; por otro lado, la constituye una capacidad que se va construyendo a lo largo de la vida a través de experiencias, aprendizajes y relaciones. Aunque la inteligencia emocional ofrece la base para comprender las

emociones, es mediante la práctica y el entrenamiento constante que esas habilidades se convierten en competencias reales, visibles en la forma en que actuamos y nos relacionamos cada día (Cabello et al., 2016).

Considerando lo anterior, el ámbito educativo el aula constituye un lugar de adquisición de contenidos académicos pero también un entorno de convivencia en el que los estudiantes aprenden normas sociales, estrategias de resolución de conflictos y habilidades de autorregulación emocional frente a situaciones de estrés o presión social (Extremera & Fernández, 2019); por tanto, un adecuado desarrollo de la competencia emocional en la infancia media se asocia con mayor bienestar psicológico, relaciones sociales positivas, mejor adaptación escolar (Garaigordobil y Peña, 2015; Sánchez et al., 2020).

Por eso, la competencia emocional es una parte esencial del desarrollo integral de los estudiantes; siendo así que la puesta en marcha de programas de educación emocional, como el Social and Emotional Learning (SEL), ha mostrado beneficios concretos, mejorando tanto el clima en el aula como el rendimiento académico (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004). Por medio de estrategias planificadas y sistemáticas los programas enseñan a los estudiantes habilidades para reconocer y manejar emociones, establecer metas, mostrar empatía y tomar decisiones responsables.

Pese a ello, la aplicación de este tipo de programas en contextos latinoamericanos países como Ecuador enfrenta retos importantes entre los más relevantes la falta de formación específica del profesorado, escasa inclusión de contenidos emocionales en el currículo oficial y la limitada evaluación del impacto de estas intervenciones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

Surgiendo la necesidad de intervenciones basadas en mindfulness, autorregulación y el desarrollo de habilidades socioemocionales han contribuido a reducir conductas agresivas, mejorar la convivencia escolar y fomentar el respeto entre pares (González et al., 2022).

En síntesis, la competencia emocional constituye una herramienta clave para el desarrollo humano y académico en la infancia media. Su promoción desde el contexto escolar no solo fortalece el bienestar individual de los estudiantes, sino que además favorece aprendizajes significativos, la inclusión y la construcción de comunidades educativas emocionalmente seguras.

Relación entre competencia emocional y rendimiento académico

El rendimiento académico se entiende como el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos en un contexto educativo se evalúa a través de calificaciones, desempeño en pruebas y la adquisición de competencias académicas que reflejan tanto el progreso individual como la adaptación al sistema escolar (Vélez et al., 2021).

El rendimiento, tradicionalmente, se ha asociado con el entorno familiar, la motivación y los aspectos cognitivos; no obstante, estudios recientes resaltan el impacto importante que tiene la competencia emocional en los procesos de aprendizaje ya que ayuda a adquirir conocimientos y al bienestar escolar, ya que los alumnos pueden encarar los retos académicos con más eficacia y constancia si tienen la habilidad de identificar, entender y regular sus propias emociones y las de los demás (Sánchez et al., 2020; Brackett et al., 2019).

Los procesos cognitivos fundamentales, como la resolución de problemas y la atención se ven potenciados por emociones positivas como el entusiasmo y la motivación; en cambio, las emociones negativas fuertes, como la frustración o la ansiedad, inciden en la concentración y en

el proceso de tomar decisiones, lo que tiene un impacto negativo sobre el aprendizaje (Pekrun et al., 2017; Rivers et al., 2020).

Investigaciones recientes demuestran que los alumnos con un más alto cociente de inteligencia emocional muestran una actitud más proactiva en el aprendizaje, tienen relaciones interpersonales más sanas y son más resilientes ante los problemas (Mérida-López y Extremera, 2017; Shengyao et al., 2024). Estas competencias impactan de manera directa en la calidad del proceso educativo y ayudan a tener un rendimiento académico más constante porque los alumnos pueden planear y mejorar sus actividades.

Los programas de educación emocional, como RULER, han tenido efectos beneficiosos en el desempeño escolar; de acuerdo con Brackett et al. (2019) se enfocan en instruir a los alumnos a identificar, entender, etiquetar, expresar y regular sus emociones usando tácticas específicas, como el Mood Meter, la Carta de la Comunidad y el Meta-Moment, por lo que involucrarse en este tipo de programas mejora la motivación interna manejando emociones negativas, lo cual tiene un impacto directo en los resultados académicos.

Taylor et al. (2017) llevaron a cabo un análisis meta y una revisión sistemática acerca de programas de aprendizaje socioemocional (SEL); combinaron 213 investigaciones con más de 270.000 alumnos en total y se demostraron que estas no solo optimizan el desempeño académico, sino que además aumentan las habilidades sociales, reducen los problemas de conducta y promueven la resiliencia emocional, indicando que la competencia emocional es un mediador esencial entre las habilidades cognitivas y el rendimiento académico.

Otros estudios recientes evidencian que en el ámbito iberoamericano, la incorporación de intervenciones para el desarrollo emocional dentro del currículo escolar potencia capacidades como la empatía, teniendo un impacto positivo en los logros académicos y en la autoestima de los alumnos (Garaigordobil, 2021; Martínez-Rodríguez y Ferreira, 2024), demostrando que la

competencia emocional impacta el aprendizaje individual así como en la dinámica de grupo y el ambiente en la escuela, lo cual crea aulas que son emocionalmente seguras y motivadoras.

Asimismo, la competencia emocional ayuda a desarrollar costumbres de estudio sanas, a manejar el tiempo y a planificar tareas, elementos fundamentales en la infancia media, cuando los niños afrontan presiones sociales y académicas más altas, la formación de estas capacidades ayuda a sostener la motivación, la concentración y la resiliencia ante el estrés académico, aspectos estrechamente vinculados con un rendimiento estable y significativo (Cabello et al., 2016; Denham et al., 2012).

Por último, los datos demuestran que la competencia emocional es fundamental para mejorar el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes. La inversión en su desarrollo mediante programas estructurados como SEL y RULER constituye una estrategia educativa completa que fomenta la autorregulación, fortaleciendo las relaciones interpersonales y el aprendizaje en el aula (Brackett et al., 2019; Rivers et al., 2020; Shengyao et al., 2024; Taylor et al., 2017).

Clima del aula y competencia emocional

El clima del aula constituye un elemento esencial en el proceso educativo, pues influye directamente en el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes. Se entiende como el conjunto de relaciones, actitudes, normas y emociones que se generan en la convivencia diaria dentro del aula. Este ambiente no depende únicamente del docente, sino también de la interacción entre los estudiantes, la gestión de conflictos y el tipo de comunicación que se promueve (Garaigordobil, 2021).

En este sentido, cuando el clima escolar es positivo, caracterizado por respeto, colaboración, empatía y normas claras, los estudiantes se sienten seguros para participar, expresar

ideas y aprender sin miedo al error. Por el contrario, un clima negativo puede generar ansiedad, retraimiento, desinterés e incluso conductas disruptivas, dificultando la adquisición de aprendizajes y la convivencia escolar; por lo que la percepción de seguridad y apoyo emocional dentro del aula es un factor crítico que incide tanto en la motivación como en el rendimiento académico (López et al., 2022; Rivers et al., 2020).

La competencia emocional de forma complementaria se convierte en un instrumento esencial, tanto los alumnos como los maestros necesitan adquirir competencias para identificar, y manejar sus emociones; ya que un maestro que maneja sus emociones de manera apropiada y sirve como modelo de resolución constructiva de conflictos ayuda en gran medida a crear un ambiente más seguro y armonioso. Además, los alumnos que tienen mayor conciencia de sus emociones poseen mejores aptitudes sociales y son más capaces de solucionar conflictos sin llegar a la agresión o a la violencia (Martínez y Ferreira, 2024; Martínez y Jiménez, 2021).

Asimismo, la educación emocional optimiza el aprecio del ambiente escolar, autores como Pérez et al. (2019) hallaron que los infantes que forman parte de programas de educación emocional consideran sus salones como lugares más agradables y colaborativos; de la misma manera, González et al. (2022) demuestran que las instituciones que aplican tácticas socioemocionales disminuyen los conflictos, mejoran la convivencia y fomentan vínculos más positivos entre pares. Por otro lado, la incorporación de programas SEL y RULER ha comprobado que mejora la capacidad de autorregulación, la gestión emocional y la empatía en entornos educativos, lo cual crea aulas más seguras e inspiradoras (Brackett et al., 2019; Taylor et al., 2017).

Es importante resaltar que el clima escolar y la competencia emocional están muy conectados porque un entorno seguro a nivel emocional estimula la participación de los alumnos su motivación y sentido de pertenencia; componentes que afectan directamente su rendimiento

académico y aprendizaje. Del mismo modo, los alumnos que reciben respaldo emocional en el salón de clase demuestran más compromiso, son más resilientes frente a los problemas y desarrollan capacidades socioemocionales que se mantienen durante toda su vida (Immordino-Yang y Damasio, 2016; Shengyao et al., 2024).

Por tanto, promover un ambiente positivo a través de la educación emocional afecta la motivación intrínseca, el estrés y la autorregulación de los estudiantes, así como también potencia las interacciones entre alumnos y maestros (Cabello et al., 2016; Rivers et al., 2020).

Contribuyendo a un rendimiento académico más significativo y estable; estas capacidades posibilitan que los estudiantes organicen sus tareas con mayor eficacia, definan objetivos claros y mantengan hábitos de estudio saludables.

Para concluir, la competencia emocional y el clima del aula son aspectos que dependen uno del otro y se alimentan mutuamente; el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo completo de los estudiantes se benefician cuando se crean ambientes escolares con una carga emocional positiva. Pero, para potenciar el bienestar de los alumnos y su rendimiento académico, invertir en el desarrollo de competencias socioemocionales en el salón de clases es una táctica educativa fundamental (Brackett et al., 2019; Martínez y Ferreira, 2024).

Programas de educación emocional en contextos escolares

La implementación de programas de educación emocional en las instituciones escolares ha adquirido gran relevancia a nivel internacional, respondiendo al reconocimiento de que las habilidades socioemocionales son tan importantes como los conocimientos académicos para alcanzar el éxito tanto en la escuela como en la vida personal, buscando enseñar de manera explícita a los estudiantes a identificar sus emociones y fomentar la empatía, como la construcción de relaciones positivas (OECD, 2021).

De acuerdo con Durlak et al. (2011) uno de los enfoques más difundidos es el del Aprendizaje Socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL), que ha sido ampliamente validado por estudios longitudinales y metaanálisis en diversas regiones del mundo contribuyendo a mejorar la regulación emocional, resolución de conflictos y la actitud hacia el aprendizaje.

En el contexto latinoamericano y particularmente en Ecuador la implementación de estos programas ha sido más limitada existiendo barreras como la falta de políticas públicas orientadas a la educación emocional, la insuficiente preparación docente en esta área y la carencia de herramientas de evaluación adaptadas a las realidades culturales de la región (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

A pesar de las limitaciones existentes nacen iniciativas prometedoras que incorporan técnicas de mindfulness, actividades orientadas al trabajo en valores y dinámicas grupales enfocadas en la autorregulación emocional evidenciando resultados positivos como mejoras en la conducta de los estudiantes, una disminución de la violencia escolar y una mayor cohesión dentro de los grupos (González et al., 2022).

El programa RULER, desarrollado por el Yale Center for Emotional Intelligence, propone una forma práctica y respaldada por evidencia para fortalecer la educación socioemocional dentro de la escuela, ya que se centra en enseñar a los estudiantes a reconocer, comprender, nombrar, expresar y regular sus emociones mediante herramientas como el Mood Meter, el Meta-Moment, el Blueprint y la Carta de la Comunidad. Las experiencias documentadas indican que, cuando se aplica de manera consistente, el programa contribuye a mejorar la convivencia escolar, favorecer el aprendizaje y disminuir conductas agresivas (Brackett et al., 2019).

Capítulo 2

Metodología

Tipo de investigación

Se adopta el enfoque de revisión sistemática de la literatura, sustentado en el modelo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) propuesto por Moher et al. (2009), que proporciona una estructura rigurosa y transparente para recopilar analizar y sintetizar información fundamental sobre la pregunta de investigación formulada.

Según Barquero (2022), la revisión que se menciona comprende una herramienta metodológica que permite reunir evidencia científica de calidad, promoviendo la validez y replicabilidad de los hallazgos. En el caso de esta investigación busca identificar las características del desarrollo de la competencia emocional en la niñez media y su incidencia en variables escolares clave.

Criterios de elegibilidad.

Criterios de inclusión:

Estudios previos, ya sean teóricos o empíricos, acerca de la competencia emocional.

Investigaciones centradas en niños y niñas de seis a doce años.

Publicaciones en español, inglés y portugués.

Artículos completos de acceso gratuito.

Investigaciones llevadas a cabo en entornos educativos.

Criterios de exclusión:

Investigaciones enfocadas en adultos o adolescentes.

Artículos que no abordan el clima escolar, el desempeño o la competencia emocional.

Documentos con falta de rigor en cuanto a la metodología (artículos de opinión, ensayos).

Trabajos repetidos o que carecen de datos significativos.

Investigaciones que no expliquen de manera apropiada la metodología empleada

Fuentes de información

Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas reconocidos por su calidad científica, tales como Scopus y Web of Science que son bases internacionales multidisciplinarias que ofrecen métricas de impacto. Scielo, Redalyc y Dialnet: Portales iberoamericanos de revistas científicas. ERIC (Education Resources Information Center) Base especializada en educación y psicología educativa.

Estas fuentes permitieron localizar estudios empíricos y teóricos relevantes.

Las estrategias de búsqueda

Se incluyeron el uso de términos en español e inglés, combinados mediante operadores booleanos:

“competencia emocional” AND “niños” OR “infancia media”

“educación emocional” AND “clima del aula”

“inteligencia emocional” AND “rendimiento académico”

“emotional competence” AND “school climate”

“emotional intelligence” AND “academic performance”

Procesos de selección de estudios

El proceso de selección de los estudios se realizó siguiendo las fases establecidas por el modelo PRISMA, lo que permitió garantizar un análisis riguroso y transparente (Moher et al., 2009). En un primer momento, se efectuó un cribado inicial donde se eliminaron los duplicados y aquellos documentos que no se ajustaban al objetivo de la investigación, como libros, ensayos,

diccionarios o artículos que trataban únicamente una de las variables, sin abordar la relación entre competencia emocional, clima del aula o rendimiento académico.

Posteriormente, se revisaron los títulos y resúmenes de los registros, descartando aquellos que no cumplían con los criterios de inclusión previamente definidos (Barquero, 2022). En esta fase, se descartaron algunos documentos porque no tenían una relación directa con el tema de interés.

Después de superar este paso se intentó acceder al texto completo de cada uno de los artículos seleccionados; no obstante, cuatro de estos artículos no pudieron ser recuperados a causa de restricciones en el acceso a las herramientas de búsqueda; por último, se llevó a cabo la lectura completa de las investigaciones, lo que posibilitó una depuración adicional de la muestra. En esta última fase se excluyeron revisiones críticas, artículos centrados en población distinta a la considerada (como adolescentes o adultos), así como aquellos que abordaban variables cercanas, pero no directamente vinculadas con la competencia emocional en el contexto escolar (González-Cabezas et al., 2022).

Estrategia de extracción de datos.

Para la extracción de información de los estudios primarios se utilizó el programa Parsifal, el cual permitió organizar de manera clara y ordenada los artículos seleccionados. En primer lugar, se creó una ficha de extracción en la plataforma, en la que se incluyeron datos como autor, año de publicación, país o contexto, tipo de estudio, población, variables principales (competencia emocional, clima del aula y rendimiento académico) y los hallazgos más relevantes.

Posteriormente, cada artículo fue revisado en detalle y se registró únicamente la información que respondía a los objetivos de la investigación y a los criterios de inclusión

previamente definidos. Este procedimiento contribuyó a mantener un orden y a evitar confusiones o la inclusión de datos innecesarios.

Finalmente, todos los datos fueron organizados en tablas dentro de Parsifal, lo que facilitó la comparación de los resultados entre los distintos estudios. Gracias a este proceso fue posible obtener una visión más clara y sistemática de la información, aspecto fundamental para la posterior síntesis y análisis de los resultados.

Variables e información a extraer.

En la presente revisión sistemática, mi primer paso fue definir claramente las variables y la información que extraería de cada estudio. Para asegurar la pertinencia y la coherencia de los datos, utilicé la herramienta de software web Parsifal, elaboré un formulario de extracción estandarizado en su plataforma para recolectar los datos relevantes de manera regular. Las variables que definí incluyeron: las características de los participantes (edad, género, nivel educativo), las características del estudio (diseño de investigación, tamaño de la muestra) y los resultados relevantes, como las medidas de resultado y los efectos observados.

Criterios de extracción

Para la extracción de los datos, establecí criterios claros y consistentes, los cuales se basaron directamente en el protocolo de mi revisión. El uso del formulario estandarizado en Parsifal fue crucial, ya que me permitió especificar las variables a extraer y el formato en que debían registrarse. Esto garantizó que la identificación y el registro de la información clave fueran uniformes a lo largo de todos los estudios seleccionados, asegurando la consistencia en el proceso de recopilación.

Proceso de extracción de datos

El proceso de extracción de datos fue llevado a cabo por mi persona. Para garantizar la precisión y minimizar sesgos, utilicé la función de doble extracción de datos independiente que

ofrece Parsifal. Esto me permitió completar la extracción de la información de cada estudio en dos momentos distintos. La propia plataforma me ayudó a identificar y resolver de inmediato cualquier discrepancia entre mis dos extracciones. Cuando los datos eran faltantes o no se reportaban en una publicación, los registré explícitamente como "no disponible" (ND) para mantener la transparencia del proceso.

Evaluación de la calidad de los datos

Como parte del proceso metodológico, evalué la calidad de los estudios incluidos. Para ello, implementé los criterios del programa Critical Appraisal Skills Programme (CASP) en la matriz de evaluación de calidad de Parsifal. Esta evaluación me permitió juzgar la solidez y la fiabilidad de la evidencia de cada investigación. Los criterios consideraron aspectos específicos de diseño y metodología, y la puntuación de calidad asignada no se utilizó para excluir estudios, sino para contextualizar los resultados, otorgando mayor peso a la evidencia de alta calidad durante la síntesis (Moher et al., 2009).

Proceso de verificación

El proceso de verificación fue un control de calidad esencial en mi trabajo. Realicé una revisión exhaustiva de los datos extraídos por mi persona, comparando los registros en Parsifal con las publicaciones originales para asegurar que toda la información fuera precisa y coherente. Este paso fue fundamental para garantizar la integridad de la base de datos que sustenta mi análisis.

Síntesis de resultados

Para la síntesis de los hallazgos, opté por una síntesis narrativa. Esta metodología fue la más adecuada debido a la heterogeneidad metodológica de los estudios seleccionados, que incluían una variedad de diseños de investigación e instrumentos de medición (Durlak et al.,

2011). Mi proceso de síntesis consistió en: Agrupar los hallazgos por temas (por ejemplo, la relación entre el clima escolar y el rendimiento académico); realizar un análisis interpretativo para identificar las consistencias y discrepancias; y elaborar conclusiones finales basadas en la evidencia consolidada, lo que me permitió responder a las preguntas de mi tesis (Goleman, 1995; Zins et al., 2004).

Capítulo 3

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a partir de la revisión sistemática de la literatura, empleando un análisis descriptivo que permite visualizar los principales hallazgos en relación con los objetivos planteados.

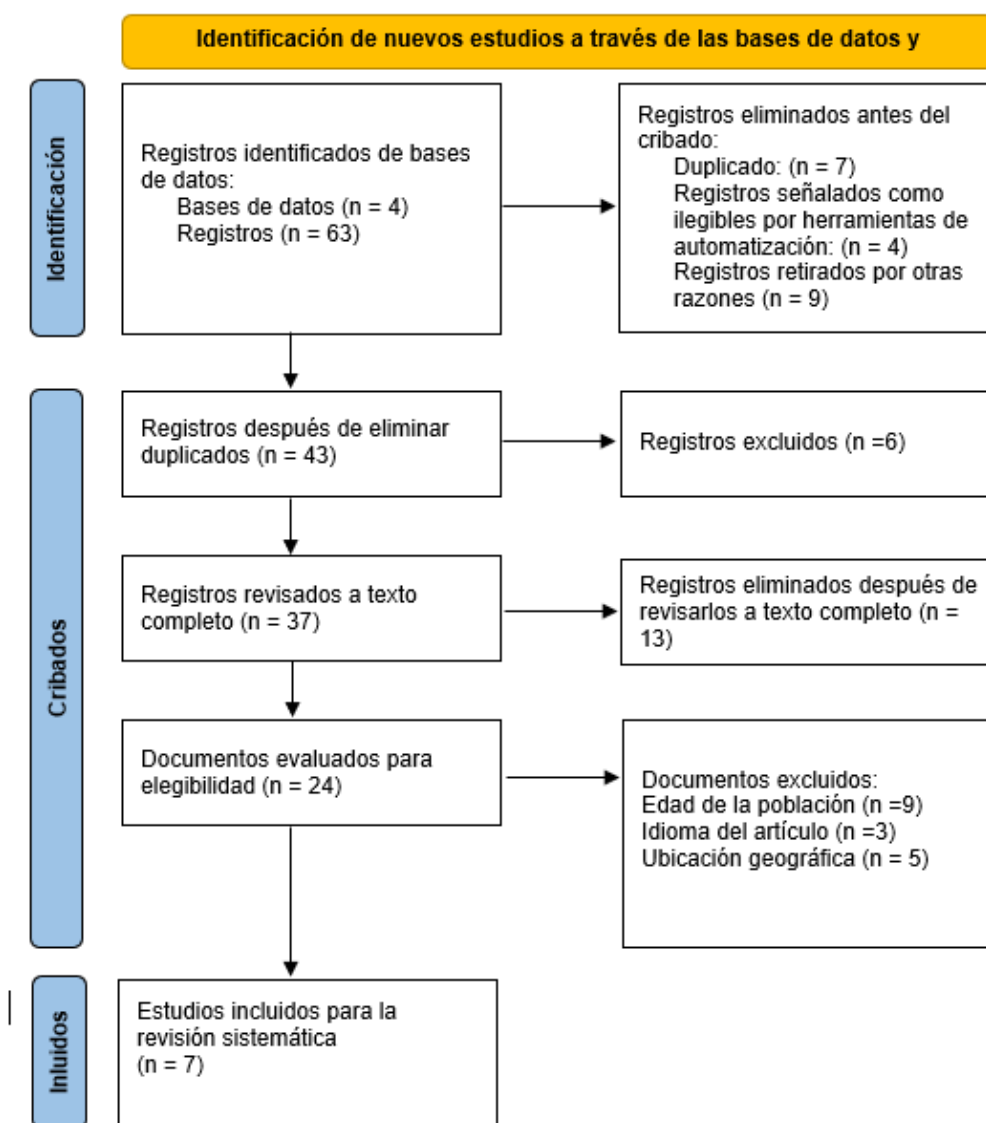
A continuación, se presentan los artículos seleccionados, resaltando sus características más relevantes, así como los datos, resultados y conclusiones vinculados con el desarrollo de la competencia emocional en niños y niñas de 6 a 12 años.

Selección de resultados

Como resultado de la búsqueda sistemática se identificaron un total de 63 artículos en las bases de datos. Tras eliminar los duplicados ($n = 7$), los registros señalados como inelegibles por herramientas de automatización ($n = 4$) y aquellos retirados por otras razones ($n = 9$), quedaron 43 artículos. Posteriormente, se excluyeron 6 artículos en la fase de cribado inicial y, tras la revisión a texto completo, se descartaron 13 artículos adicionales. Finalmente, de los 24 documentos evaluados para elegibilidad, fueron excluidos 9 por la edad de la población, 3 por el idioma del artículo y 5 por la ubicación geográfica, lo que resultó en un total de 7 estudios incluidos en la revisión sistemática.

Flujo de la revisión sistemática con las directrices PRISMA

Ilustración 1



Nota: Figura propia creada a partir de datos recolectados mediante el análisis de información utilizando el método PRISMA según lo descrito por Page et al. (2021).

Características de los estudios

Para el análisis se consideraron siete estudios publicados entre los años 2017 y 2022.

Todos se enfocan en niños y niñas de entre 6 y 12 años, en contextos escolares de distintos países como España, México, Chile y Colombia. Esta diversidad permitió obtener una visión más completa sobre la competencia emocional en la infancia, tomando en cuenta diferentes realidades educativas y culturales.

Resultados de los estudios individuales

En este apartado se presentan los resultados individuales de los estudios incluidos en la revisión sistemática sobre la competencia emocional en niños y niñas de 6 a 12 años. Cada estudio ha sido revisado y evaluado de manera detallada en concordancia con los objetivos específicos de la investigación. A partir del análisis, se busca brindar una perspectiva más completa y precisa acerca del papel que cumple la competencia emocional en el desarrollo infantil y en su vinculación con el ámbito escolar.

Título	Autores	Año	DOI	País	Resumen	Palabras clave	Conclusión
<i>Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being</i>	Èlia López-Cassà, Felicidad Barreiro Fernández, Salvador Oriola Requena	2021	10.3390/su13158591	España	Estudio con 2389 estudiantes de primaria (6-12 años). Examina la conexión entre las competencias emocionales, el rendimiento	Competencias emocionales; educación primaria; bienestar; rendimiento académico	La importancia de las competencias emocionales para el bienestar y la educación de los alumnos de primaria, con notables diferencias entre géneros, está confirmada.

a, Josep Gustem s Carnice r			en los estudios y el bienestar.				
<i>Em</i>	J	10.118	España	Analiza la	Inteligencia	Los niveles de	
<i>otional</i>	ulia	022		relación entre	emocional;	IE son	
<i>intelligenc</i>	Arias;	6/s4115		inteligencia	motivación	predictores de la	
<i>e and</i>	Jorge	5-022-		emocional y	académica;	motivación	
<i>academic</i>	G.	00216-		motivación	educación	académica, lo	
<i>motivation</i>	Soto-	0		académica en	primaria	que refuerza la	
<i>in primary</i>	Carball			alumnos de		necesidad de	
<i>school</i>	o;			primaria. Se		programas	
<i>students</i>	Margari			encontró		socioemocionale	
	ta R.			relación		s en primaria.	
	Pino-			positiva entre			
	Juste			ambas			
				variables.			
<i>La</i>	A	10.153	México	Estudio con	Inteligencia	Los estudiantes	
<i>inteligenci</i>	Iba del	018		estudiantes de	emocional;	con niveles más	
<i>a</i>	Carmen	59/ree.		5° y 6° grado.	rendimiento	altos de IE	
<i>emocional</i>	Valenz	22-3.11		Vincula el	académico;	tienen mejor	
<i>en</i>	uela-			control de las	primaria;	desempeño	
<i>educación</i>	Santoy			emociones	México	académico, lo	
<i>primaria y</i>	o &			con las notas		cual confirma su	
<i>su</i>	Samuel			escolares.		importancia	
<i>relación</i>	Alejand					como predictor	
<i>con el</i>	ro					escolar.	
<i>rendimient</i>	Portillo						
<i>o</i>	-						
<i>académico</i>							

Peñuela							
s							
<i>Inteligencia emocional en estudiante s de la provincia de Concepción, Chile: un estudio comparativo con un instrumento piloto</i>	Lucía del Carmen Gutiérrez Cárdenas, Cristian I. Molina Poblete, Daniela Jara Orellana	2022	10.217/03/0718-5162202202102147005	Chile	Estudio comparativo de estudiantes de enseñanza básica (primaria) y media. Identifica diferencias de IE por edad, género y tipo de escuela.	Inteligencia emocional; diferencias de género; educación básica; Chile	Se concluye que existen diferencias significativas en IE según género y establecimiento, sugiriendo adaptar estrategias pedagógicas al contexto.
<i>Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and</i>	María B. Santamaría-Villar, Raquel Gilar-Corbi, Teresa Pozo-Rico, Juan L.	2021	10.3389/fpsyg.2021.659348	España	Programa aplicado en primaria que fomenta competencias socioemocionales para la resolución de conflictos. Se midieron cambios en convivencia escolar.	Competencias socioemocionales; resolución de conflictos; convivencia escolar; educación primaria	Los programas de competencias socioemocionales en primaria mejoran la resolución de conflictos, reducen conductas disruptivas y promueven la convivencia democrática.

*Promoting
Democratic Co-
existence
in Schools*

Castejón

<i>Regulación emocional y habilidades sociales en estudiantes de quinto grado de una institución educativa del municipio de Caloto (Cauca)</i>	Ana Dolores Anchico Jojoa; María Inés Menjura Escobar	2023	10.15332/22563067.9368	Colombia	Estudio con 49 estudiantes de 5° grado. Analiza la conexión entre las estrategias de regulación emocional (CERQ-Kids) y las competencias sociales.	Regulación emocional; habilidades sociales; estudiantes de primaria; Colombia	Se descubrió que el empleo de técnicas para regular las emociones está relacionado con habilidades sociales más desarrolladas, lo cual subraya la necesidad de fomentarlas en el colegio.
--	---	------	--	----------	--	---	---

<i>Inteligencia emocional en niños colombianos de</i>	Lucía Herrera Torres; Rafael Enrique Buitrago	2017	10.11144/Javeriana.psyc.16-3.eips	Colombia	Analiza la IE en 1451 estudiantes de 4° y 5° grado en Boyacá. Examina	Inteligencia emocional; contexto urbano-rural; género;	El contexto y el género influyen en los niveles de IE; se recomienda implementar
---	---	------	---	----------	---	--	--

<i>educación</i>	o	diferencias	educación	programas
<i>primaria.</i>	Bonilla;	urbano-rural	primaria	adaptados al
<i>Análisis</i>	Sergio	y por género.		entorno cultural
<i>por</i>	Cepero			y social.
<i>contexto y</i>	Espinos			
<i>género</i>	a			

Resultado de la síntesis.

Los siete estudios comprendían tres temas principales (i) el nivel de desarrollo de la competencia emocional en niños y niñas de 6 a 12 años que incluyó la identificación de las principales habilidades emocionales en la infancia media, como la conciencia, regulación y autonomía emocional; además de las diferencias observadas según género, edad y contexto cultural.

Como (ii) el impacto de la competencia emocional en el clima del aula en educación primaria relacionado con la manera en que las competencias socioemocionales favorecen la convivencia, promueven la resolución constructiva de conflictos y fortalecen las habilidades sociales de los estudiantes y (iii) la relación entre el desarrollo emocional y el rendimiento académico en niños y niñas de educación primaria, que mostró la asociación positiva entre la inteligencia emocional, motivación académica y logro escolar, subrayando que un desarrollo emocional más avanzado anticipa una mejor actuación académica y aprendizajes de mayor relevancia.

De manera general, los estudios analizados correspondieron a investigaciones empíricas de enfoque principalmente cuantitativo, centradas en el análisis descriptivo y correlacional de las variables, aunque algunos incluyeron componentes mixtos e intervenciones orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en el aula.

Las muestras estuvieron conformadas por niños y niñas de entre 6 y 12 años abarcando la etapa de infancia media, donde tres de los estudios se enfocaron de forma específica en edades comprendidas entre los 6 y 7 años, con el propósito de observar las primeras manifestaciones del desarrollo emocional en el entorno escolar, donde se evidenció que el desarrollo de la competencia emocional en esta etapa evolutiva se distingue por un progreso gradual en la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, existiendo variaciones notables en relación al sexo, a la edad y al contexto sociocultural.

También se confirma que el fortalecimiento de las habilidades emocionales ayuda a crear un ambiente positivo en el aula ya que aumenta la cooperación, la empatía y la resolución constructiva de conflictos, además de favorecer relaciones interpersonales más saludables entre los alumnos. Por último, los resultados concuerdan en que un desarrollo emocional más avanzado está relacionado con un rendimiento académico superior, lo cual se manifiesta en una mayor motivación, autoconfianza y aprendizajes significativos.

Nivel de desarrollo de la competencia emocional en niños y niñas de 6 a 12 años

Los estudios revisados coinciden en señalar que la infancia media es un periodo clave para la consolidación de la competencia emocional, aunque presentan diferencias relevantes en función del género, la edad y el contexto. En la investigación de López-Cassà et al. (2021), realizada con 2389 estudiantes de primaria en España, se evidenció que las competencias emocionales constituyen un factor esencial para el bienestar y el aprendizaje, y que existen diferencias significativas entre niños y niñas en cuanto a la expresión y regulación de las emociones.

Gutiérrez Cárdenas et al. (2022), en Chile, y Herrera Torres et al. (2017), en Colombia, corroboraron estos descubrimientos e indicaron que los niveles de inteligencia emocional varían dependiendo del género, la edad y el entorno urbano-rural, lo que evidencia la importancia de

modificar los programas de educación emocional para que se ajusten a las particularidades socioculturales de cada grupo.

Asimismo, los hallazgos de Anchico y Menjura (2023) subrayan la relevancia de enseñar métodos para regular las emociones desde una edad temprana, demostrando que los alumnos que empleaban con más regularidad estas estrategias tenían habilidades sociales superiores, lo que indica que el desarrollo emocional no se circunscribe a la autorregulación, sino que también tiene un impacto en la calidad de las relaciones interpersonales.

En suma, estos hallazgos muestran que el desarrollo de la competencia emocional en la niñez es influenciado tanto por factores individuales como contextuales y que su fortalecimiento es clave para el ajuste personal y escolar.

Impacto de la competencia emocional en el clima del aula en educación primaria

El clima del aula constituye uno de los entornos más directamente influenciados por la competencia emocional. Los artículos analizados confirman que la enseñanza y fortalecimiento de estas habilidades contribuyen a una convivencia más positiva y a la reducción de conductas disruptivas. Santamaría-Villar et al. (2021), en su programa aplicado en España, mostraron que la enseñanza explícita de competencias socioemocionales favoreció la resolución pacífica de conflictos y la construcción de entornos democráticos de aprendizaje.

Estos resultados son complementarios a los de Menjura y Anchico (2023), que advirtieron que la regulación emocional está relacionada con un mejor ajuste en la interacción entre pares y con habilidades sociales más desarrolladas, factores esenciales para mantener un ambiente escolar armonioso.

Además, López et al. (2021) aportaron evidencia de que los estudiantes con un mayor dominio de las competencias emocionales reportan un mayor bienestar escolar, lo que se traduce en actitudes más positivas hacia el aprendizaje y hacia la convivencia con los demás. Este

resultado coincide con investigaciones previas que sostienen que un clima de aula positivo no solo previene problemas de conducta, sino que también favorece la motivación y la cohesión grupal (Bisquerra y Pérez, 2021). Por lo tanto, la competencia emocional emerge como un recurso clave para transformar los espacios educativos en comunidades más democráticas, inclusivas y emocionalmente seguras.

Relación entre el desarrollo emocional y el rendimiento académico en niños y niñas de educación primaria

Según Valenzuela y Portillo (2018), los estudiantes que tienen un nivel de inteligencia emocional más alto logran mejores notas, lo que demuestra la importancia de estas competencias como indicador del rendimiento académico. Arias et al. (2022) hallaron de manera parecida que la inteligencia emocional está directamente vinculada con la motivación académica, que a su vez tiene un impacto en la consecución de aprendizajes relevantes.

El estudio de López et al. (2021) fortaleció estos hallazgos ya que demostró que la competencia emocional está relacionada con el bienestar y el rendimiento, pues los estudiantes con una regulación emocional más alta obtuvieron un aprendizaje más duradero y profundo. Siendo consistente con lo que Herrera Torres et al. (2017) propusieron, quienes notaron que el contexto cultural y social tiene un impacto en el nivel de inteligencia emocional y por ende, en el rendimiento académico, indicando que los alumnos provenientes de ambientes con más recursos socioemocionales tenían un mejor desempeño.

En resumen, los siete artículos revisados mostraron que el desarrollo emocional fue un elemento mediador interno que influyó en el desempeño académico durante la niñez media, estableciendo que la competencia emocional no funcionó como una dimensión independiente de lo cognitivo, debido a que tuvo un impacto directo en la motivación, el compromiso con la escuela y por ende, en las notas de los alumnos de educación primaria; este descubrimiento

enfaticó la importancia de la inteligencia emocional como un componente esencial para alcanzar aprendizajes significativos y asegurar la igualdad en educación durante este periodo.

Discusión

El presente apartado tiene como propósito interpretar y contextualizar los resultados obtenidos en la revisión sistemática, los cuales cumplieron con los objetivos planteados y evidenciaron implicaciones relevantes para el desarrollo de la competencia emocional en la infancia media. El objetivo general consistió en analizar este constructo en niños y niñas de 6 a 12 años, identificando su impacto en el clima del aula y el rendimiento académico.

A pesar de que la literatura se restringió a siete investigaciones publicadas entre 2017 y 2022, estas constituyeron pruebas relevantes actualizadas en el marco escolar de educación primaria en Iberoamérica, donde lo más relevante que se encontró fue que la competencia emocional funciona como un elemento multidimensional y un predictor importante del ajuste personal, el éxito en los estudios y la calidad del ambiente educativo.

Respecto al primer objetivo específico, orientado a analizar el nivel de desarrollo emocional en la infancia media, los estudios coincidieron en que esta fase es crucial para el fortalecimiento de competencias como la conciencia y la regulación de las emociones. Los trabajos de López et al. (2021), Gutiérrez Cárdenas et al. (2022) y Herrera Torres et al. (2017) mostraron diferencias asociadas al género y al contexto sociocultural, lo cual respalda la tesis de Denham et al. (2012) acerca del carácter dinámico y contextual del desarrollo emocional, lo que confirma que la competencia emocional no es una capacidad homogénea, sino una construcción que se moldea mediante la interacción con el entorno.

En cuanto al segundo objetivo específico, centrado en el impacto de la competencia emocional sobre el clima del aula, los estudios de Santamaría et al. (2021) y Anchico y Menjura (2023) demostraron que la enseñanza explícita de estas habilidades favorece la convivencia escolar, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de las relaciones sociales, relacionándose con el metaanálisis de Durlak et al. (2011) en el que se evidenció que los programas de

Aprendizaje Socioemocional (SEL) contribuyen al establecimiento de climas escolares más positivos y democráticos.

Continuando con el análisis del segundo objetivo específico y enfocándonos puntualmente en la variable del rendimiento académico los estudios de Valenzuela y Portillo (2018), Arias et al. (2022) y López et al. (2021) confirmaron una relación positiva entre el desarrollo emocional y el rendimiento académico, respaldando la postura de Pekrun et al. (2017) sobre el rol potenciador de las emociones positivas en los procesos cognitivos.

Asimismo, la evidencia se alineó con los aportes de Immordino-Yang y Damasio (2016), quienes sostienen que el aprendizaje está mediado por procesos afectivos que influyen en la atención y la toma de decisiones; de igual manera, el poder predictivo de la inteligencia emocional respecto al éxito escolar se relaciona directamente con las contribuciones de Goleman (1995), quien la define como una “meta-habilidad” que favorece la perseverancia ante la frustración académica.

No obstante, los resultados indicaron que es importante capacitar a los maestros en tácticas que fomenten entornos seguros y emocionalmente positivos, como lo subrayan González et al. (2022) quienes descubrieron prácticas que fortalecen la cohesión del grupo, concluyendo en términos generales que de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2021) es necesario incluir la educación emocional como parte integral del currículo en la educación primaria.

De igual manera, se enfatiza que es esencial que las intervenciones en competencia emocional tengan en cuenta el contexto y sean sensibles a la diversidad cultural y social. Según lo señalado por Gutiérrez et al. (2022) y Herrera et al. (2017), las disparidades detectadas en función del género y el contexto exigen la superación de perspectivas universales y la promoción de políticas educativas que fomenten investigaciones locales enfocadas en el desarrollo de tácticas adecuadas a los requerimientos particulares de la población estudiantil, situando el desarrollo

emocional como un factor fundamental para garantizar una educación equitativa y asegurar aprendizajes de calidad durante la etapa de la educación primaria.

Por último, se identifican las restricciones metodológicas de esta revisión: el sesgo de publicación que puede surgir por la propensión a hacer público los resultados positivos; el periodo de búsqueda limitado (2017-2022) y la escasa selección de bases de datos que podría haber dejado fuera literatura pertinente. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones incluyan estudios longitudinales en el contexto iberoamericano para comprender el desarrollo emocional a largo plazo y su influencia sostenida en la experiencia escolar.

Conclusión

La presente revisión sistemática confirma que la competencia emocional en la infancia media es un eje fundamental del proceso educativo, y no un complemento. Los resultados reflejan consistentemente su impacto crucial en la calidad del aprendizaje, el clima del aula y el bienestar integral de los estudiantes. En este sentido, la competencia emocional se consolida como un factor decisivo en el desarrollo personal y académico, al intervenir directamente en la gestión de emociones, el establecimiento de vínculos y la capacidad de afrontar los retos escolares.

Los estudios analizados están de acuerdo en que la infancia media es un periodo crítico y sensible para el fortalecimiento socioemocional, porque una mayor conciencia facilita la autorregulación del comportamiento y el establecimiento de relaciones balanceadas, enfatizando la importancia de una educación emocional sistemática, que promueve el desarrollo de la empatía y la solución pacífica de conflictos. Por otra parte, la competencia emocional funciona como un predictor importante del éxito académico y de la adaptación en el ámbito escolar, dado que los alumnos que manejan mejor sus emociones tienden a tener un rendimiento más alto, una motivación interna más elevada y una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

De igual manera, el análisis demostró que el desarrollo emocional ayuda a crear un ambiente escolar positivo, que se distingue por la colaboración y el respeto, siendo así que la inclusión de programas de educación emocional en el currículo fomenta un ambiente más democrático y seguro, consolidando la participación activa del alumnado y la cohesión grupal.

Immordino-Yang y Damasio (2007) y Pekrun (2006) indican que las emociones desempeñan un papel fundamental en los procesos cognitivos y la evidencia analizada lo corrobora. La relación entre la emoción y la cognición permite entender por qué los alumnos que son competentes a nivel emocional mejoran su atención, su memoria y sus decisiones, lo cual

afecta de manera directa su rendimiento. Así pues, siguiendo lo planteado por Bisquerra y Pérez (2007), la educación emocional debe ser vista como un elemento estructural en el currículo para asegurar aprendizajes que sean significativos, justos y sostenibles.

Es relevante reconocer las limitaciones de este estudio, como la variedad metodológica y el escaso tamaño de la muestra revisada, que impiden su generalización; a pesar de estas restricciones, la coherencia de los hallazgos y su consistencia con marcos teóricos reconocidos otorgan robustez a las interpretaciones realizadas.

En conclusión, el desarrollo de la competencia emocional en la infancia media es una base indispensable para el aprendizaje, la convivencia pacífica y el bienestar personal. Promoverla fortalece capacidades cognitivas y sociales, y forma individuos más empáticos y resilientes. Por tanto, la integración urgente de la educación emocional en el currículo, la capacitación docente y la creación de ambientes seguros, es una necesidad para garantizar una educación integral y solidaria. Esta revisión reafirma que enseñar a sentir, comprender y regular las emociones no es una tarea secundaria, sino una condición esencial para educar en plenitud y construir comunidades escolares saludables.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos y las limitaciones de esta revisión sistemática, considero fundamental continuar fortaleciendo la investigación sobre la competencia emocional en la infancia media, especialmente dentro del contexto iberoamericano. La principal limitación encontrada fue la cantidad reducida de estudios empíricos recientes, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a poblaciones más amplias.

Por lo tanto, se recomienda que las próximas investigaciones aumenten la cantidad de estudios y varíen las muestras, incorporando a instituciones privadas y públicas y a diferentes contextos socioculturales. Asimismo, llevar a cabo estudios longitudinales que posibiliten el seguimiento de la evolución de las competencias emocionales a través del tiempo y su efecto constante en el desempeño académico y el ambiente del aula. De esta manera, se podría sobrepasar la perspectiva mayormente correlacional que define la literatura actual.

Además, se considera que es imprescindible que los estudios futuros hagan uso de instrumentos para evaluar la competencia emocional que estén adaptados culturalmente a la realidad de América Latina, ya que la ausencia de herramientas validadas puede comprometer la precisión y comparabilidad de los resultados, siendo conveniente que se profundice el análisis de las diferencias por género y contexto social, dado que los estudios revisados revelaron disparidades importantes que deben tenerse en cuenta al planificar la educación. Entender cómo los factores culturales, familiares y escolares influyen en la adquisición de habilidades emocionales permitiría diseñar intervenciones más inclusivas y contextualizadas.

Igualmente, futuras líneas de investigación podrían enfocarse en la relación entre competencia emocional y salud mental escolar, dado que ambas dimensiones se encuentran estrechamente vinculadas con la calidad del aprendizaje y el bienestar del alumnado.

Desde la práctica educativa, se aconseja que las entidades educativas integren la educación emocional como un componente fundamental del currículo, asegurándose de que se imparta de forma deliberada, constante y evaluable, reforzando la educación de los maestros en el terreno socioemocional, para que los educadores tengan la capacidad de crear estrategias pedagógicas que fomenten la convivencia pacífica en el salón de clase, así como la empatía y la autorregulación, asimismo, promover la construcción de ambientes escolares que sean seguros y emocionalmente positivos con el fin de potenciar el bienestar y la motivación del alumnado.

Finalmente, es recomendable promover políticas públicas que reconozcan la relevancia de la educación emocional como un elemento esencial del desarrollo integral de los niños, donde para verificar su efectividad en contextos locales deben fundamentarse en modelos como RULER o SEL que deberían aplicarse y examinarse de manera sistemática en las escuelas.

Por tanto, las sugerencias que se exponen aquí tienen como objetivo guiar nuevas prácticas educativas e investigaciones con el fin de fortalecer una educación integral que mejore las habilidades académicas, emocionales y sociales de los niños y las niñas en la primaria.

Referencias

- Anchico Jojoa, A. D., & Menjura Escobar, M. I. (2023). Regulación emocional y habilidades sociales en estudiantes de quinto grado de una institución educativa del municipio de Caloto (Cauca). *Revista Científica Signos Fónicos*, 9(1), 45–58.
<https://doi.org/10.15332/22563067.9368>
- Barquero, L. (2022). *Revisión sistemática de literatura: Enfoques y buenas prácticas metodológicas*. Editorial Académica Española.
- Bisquerra, R. (2020). *Educar emocionalmente para un mundo mejor*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2021). *La competencia emocional en educación*. Ediciones Pirámide.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(11), e12592. <https://doi.org/10.1111/spc3.12592>
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2016). Emotional intelligence and academic performance: A meta-analytic investigation. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00570>
- Dalgleish, T. (2004). The emotional brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(7), 583–589.
<https://doi.org/10.1038/nrn1432>

- Delgado-Gómez, N., Ramírez-Peña, M., & Cano-Vindel, A. (2022). Clima de aula y ansiedad escolar en primaria: El papel de la regulación emocional. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 45–55. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.12.003>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). *The socialization of emotional competence*. En J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 590–613). The Guilford Press.
- Dorman, J. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243–257.
<https://doi.org/10.1023/A:1014490922622>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (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>
- Espinoza, C. (2010). *Relaciones humanas*. Editorial UTP.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Emotional intelligence as predictor of psychological well-being in students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1192.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01192>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.)*. SAGE Publications.
- García Andrés, M. (2015). Educación emocional y desarrollo infantil: fundamentos teóricos y aplicaciones en la escuela primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 45–60. <https://doi.org/10.1016/j.reop.2015.26.1.45>

- Garaigordobil, M. (2021). Programas de educación emocional en el aula: efectos sobre la empatía y la convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(2), 112–124.
<https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.n2>
- Garaigordobil, M., & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Inteligencia emocional, competencia social y bienestar subjetivo en la infancia y adolescencia. *Revista de Psicología Educativa*, 21(1), 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.08.002>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- González-Cabezas, M., Rodríguez-Álvarez, J., & Díaz-López, M. P. (2022). Mindfulness y competencia emocional en estudiantes de primaria. *Revista de Psicología Educativa*, 28(2), 45–59. <https://doi.org/10.5093/psed2022a5>
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2020). Emotional intelligence and social functioning: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 608687.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.608687>
- Gutiérrez Cárdenas, L. del C., Molina Poblete, C. I., & Jara Orellana, D. (2022). Inteligencia emocional en estudiantes de la provincia de Concepción, Chile: un estudio comparativo con un instrumento piloto. *Revista Electrónica de Psicología*, 21(2), 45–61.
<https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147005>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2016). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/mbe.12025>
- López, I., Solís, C., & Bravo, C. (2022). Clima del aula y su influencia en el rendimiento escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89–103. <https://doi.org/10.6018/rie.463791>
- Martínez, S., & Jiménez, L. (2021). Clima escolar y regulación emocional en educación primaria: Un análisis desde la perspectiva docente. *Psicología Escolar y Educacional*, 25(1), 72–88.
- Martínez-Rodríguez, F. M., & Ferreira, D. (2024). Competencias emocionales y clima de aula: una revisión actualizada. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 30(1), 1–15. <https://doi.org/10.23923/ripoe.2024.30101>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mena, M., & Valdez, M. (2008). Clima emocional del aula. *Revista de Psicología Educativa*, 14(2), 55–63.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Programa de Apoyo Socioemocional: Manual de aplicación*. <https://educacion.gob.ec>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey on Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172.
- Pedrería Rodríguez, M. (2017). Educación emocional y rendimiento escolar: Propuesta de intervención. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 104–119.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2017). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. En P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Elsevier.
- Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero, M. M., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Clima de aula y educación emocional: Efectos sobre la adaptación escolar. *Anales de Psicología*, 35(1), 52–59. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.323991>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Preiro, S. (2022). La competencia emocional: Un factor clave en el bienestar educativo. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 11(1), 23–35.

- Ruiz, M., García, D., & Ortega, M. (2020). Competencia emocional y bienestar psicológico en escolares: Estudio cuantitativo. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(2), 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2020.01.003>
- Sáez Hernández, S. (2021). Educación emocional y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(2), 1–20. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02.4312>
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology*, 12, 659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2018). *Informe sobre clima escolar y convivencia en colegios públicos*. Bogotá, Colombia.
- Shengyao, L., Zhang, J., & Huang, T. (2024). Emotional competence and academic success in primary school students: A cross-cultural study. *Frontiers in Psychology*, 15, 122345. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.122345>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.)*. University of Chicago Press.

- UNESCO. (2021). *Marco de competencias socioemocionales para el profesorado*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Vargas, M. (2018). Relaciones interpersonales y rendimiento escolar: Estudio en instituciones educativas urbanas. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(1), 17–32.
- Vélez, C., Rojas, M., & Herrera, F. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico en niños ecuatorianos. *Psicogente*, 24(1), 55–68. <https://doi.org/10.17081/psico.24.1.1234>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.