

Inteligencia emocional en la Educación Inicial: factores contextuales y estrategias socioeducativas. Revisión narrativa con búsqueda estructurada, 2023-2026

Emotional Intelligence in Early Childhood Education: Contextual Factors and Socioeducational Strategies. A Narrative Review with a Structured Search, 2023–2026

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0582>

Yadid Francisca Ramírez de Ruvo*¹

<https://orcid.org/0009-0007-4107-6537>

rrryadid@gmail.com

Recibido: 21/06/2026

Aceptado: 03/09/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) y constructos socioemocionales afines en niños de Educación Inicial (3 a 6 años) desde una perspectiva multidimensional que integra evidencia empírica reciente y marcos teóricos consolidados. Se realizó una revisión narrativa con búsqueda estructurada y evaluación crítica de la evidencia en Web of Science, Scopus, ERIC y PubMed para el período 2023-2026. A partir de la selección de un corpus principal compuesto por 6 documentos científicos —dos estudios empíricos y cuatro trabajos de síntesis de evidencia (revisiones sistemáticas y meta-análisis)—, sistematizados en las Tablas 1 y 2, y complementados con fuentes teóricas e institucionales, se examinan los factores contextuales relacionados con el desarrollo socioemocional, el rol de la familia y el personal docente, así como las estrategias basadas en el juego, la dramatización, la actividad física psicomotriz y el diálogo emocional. Se describieron el procedimiento de selección, la trazabilidad documental, las limitaciones metodológicas y la evaluación de calidad mediante las herramientas JBI y AMSTAR-2, precisando que los puntos de corte JBI constituyen decisiones operativas adoptadas para la revisión y justificando formalmente el uso de AMSTAR-2 para la diversidad de revisiones incluidas. Los hallazgos sugieren la pertinencia de articular los enfoques de IE como capacidad e IE como rasgo, ofreciendo implicaciones directas para la práctica pedagógica y la formación docente.

Palabras Clave: inteligencia emocional; competencia emocional; Educación Inicial; intervenciones educativas; desarrollo afectivo; revisión narrativa con búsqueda estructurada; calidad metodológica.

1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)-Venezuela

* Autor de correspondencia: rrryadid@gmail.com

ABSTRACT

This article analyzes the development of emotional intelligence (EI) and related socio-emotional constructs in early childhood education (ages 3-6) from a multidimensional perspective integrating recent empirical evidence and established theoretical frameworks. A narrative review with a structured search and critical appraisal of evidence was conducted across Web of Science, Scopus, ERIC, and PubMed for the 2023-2026 period. Based on a core corpus comprising 6 scientific documents —two primary empirical studies and four evidence synthesis studies (systematic reviews and meta-analyses)— systematized in Tables 1 and 2 and supplemented by foundational works, the article examines contextual factors, socializing roles of families and teachers, and intervention strategies involving play, role-playing, psychomotor activity, and emotional dialogue. The screening process, complementary search strategies, methodological limitations, and quality assessments using JBI and AMSTAR-2 tools are explicitly described, defining JBI score cutoffs as operational review decisions and formally justifying the use of AMSTAR-2 for the included syntheses. Available evidence suggests an integrated approach combining EI as an ability and EI as a trait, discussing implications for teaching practice and teacher training.

Keywords: emotional intelligence; emotional competence; early childhood education; educational interventions; affective development; narrative review with structured search; methodological quality.

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI afronta el reto de formar personas capacitadas para desenvolverse en entornos complejos. En este escenario, la inteligencia emocional (IE) ha surgido como un constructo relevante en la infancia temprana. El concepto, introducido por Salovey y Mayer (1990) y popularizado por Goleman (1995), evoluciona hoy en dos grandes marcos: la IE como capacidad (Ability-EI), centrada en el procesamiento cognitivo afectivo (Mayer & Salovey, 1997), y la IE como rasgo (Trait-EI), referida a autopercepciones y disposiciones conductuales (Petrides, 2009).

La etapa de 3 a 6 años constituye un período particularmente relevante para la consolidación de competencias socioemocionales, transitando de la regulación heterónoma a mecanismos mediados por el lenguaje y la autoconciencia (Zeidner et al., 2003). Este artículo analiza la literatura científica reciente (2023-2026) sobre el desarrollo de la IE en Educación Inicial, sus factores del entorno, las estrategias de intervención y sus implicaciones pedagógicas a través de un diseño metodológico de revisión narrativa con búsqueda estructurada y evaluación crítica de la evidencia.

METODOLOGÍA

Para garantizar el rigor académico y evitar traslapes conceptuales, se precisa que en Educación Inicial la investigación empírica suele evaluar dimensiones socioemocionales específicas articuladas con la IE. Se mantiene una clara diferenciación entre:

- **Inteligencia emocional (IE):** Constructo abarcador que integra percepción, comprensión, regulación y utilización adaptativa de emociones (Mayer & Salovey, 1997; Petrides, 2009).
- **Competencia emocional:** Capacidad demostrada para aplicar conocimientos y habilidades emocionales en situaciones cotidianas (Saarni, 1999).
- **Comprensión emocional (Emotion Understanding):** Componente cognitivo referido

al reconocimiento e interpretación de causas y consecuencias emocionales (Pons et al., 2004; Syafira & Hendrawan, 2025).

- **Reconocimiento emocional y sesgos de reconocimiento:** Habilidad para identificar expresiones faciales u orales y tendencias a malinterpretar emociones ambiguas (Mazhar & Bailey, 2025).
- **Autorregulación emocional:** Procesos de monitoreo, evaluación y modificación de reacciones emocionales (Thompson, 1994; Veraksa et al., 2025).

Se justifica la inclusión de estudios sobre constructos afines (como el diálogo emocional padres-hijos, PCET, o reconocimiento de expresiones) dado que constituyen cimientos indispensables sobre los que se edifica la IE en la infancia temprana.

Se realizó una revisión narrativa con búsqueda estructurada entre el 24 de febrero y el 24 de agosto de 2026 en publicaciones en español e inglés (2023-2026). En coherencia con la exclusión de literatura gris, la búsqueda se circunscribió a cuatro bases de datos internacionales (WoS n=38, Scopus n=42, ERIC n=29, PubMed n=21), totalizando n = 130 registros recuperados mediante ecuaciones estructuradas ("emotional intelligence" OR "emotional competence" AND "early childhood" OR "preschool" AND "intervention" OR "play" OR "drama" OR "teacher").

Las ecuaciones principales permitieron la recuperación directa de 4 estudios clave (Gil-Moreno & Rico-González, 2023; Armesto Arias et al., 2025; Chung & Han, 2025; Veraksa et al., 2025). Para los 2 estudios restantes (Syafira & Hendrawan, 2025; Mazhar & Bailey, 2025), la identificación se produjo mediante búsqueda complementaria por referencias cruzadas y rastreo de citas (snowballing) a partir del análisis a texto completo.

La gestión documental y eliminación de duplicados se realizó en Mendeley Reference Manager (v2.110.0). La secuencia metodológica de selección se estructuró de la siguiente manera: Búsqueda automatizada (n = 130) → Depuración de duplicados (n = 96) → Cribado por título y resumen (n = 30) → Evaluación a texto completo (n = 30). De los 30 evaluados a texto completo, se excluyeron 26 estudios por: población fuera de rango (n = 11), constructo o intervención no pertinente (n = 8) y diseño o literatura gris (n = 7). El proceso derivó en 4 estudios seleccionados directamente, sumados a 2 identificados por snowballing, consolidando el corpus final de n = 6 investigaciones.

Evaluación crítica de la calidad metodológica, justificación de AMSTAR-2 y precisión sobre cortes JBI

Para valorar críticamente la evidencia se aplicaron instrumentos estandarizados según el diseño metodológico de los estudios primarios y secundarios:

Estudios empíricos primarios: Se emplearon las listas de chequeo del Joanna Briggs Institute (JBI) para estudios cuasi-experimentales (9 ítems) y transversales (8 ítems). Es necesario precisar formalmente que los rangos de calidad aplicados (Alta: $\geq 75\%$, Moderada: 50%-74%, Baja: $< 50\%$) representan una decisión operativa de la presente revisión para categorizar sistemáticamente el nivel de riesgo de sesgo en el corpus, dado que las pautas JBI no establecen puntos de corte cuantitativos fijos de carácter universal.

Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Se aplicó la herramienta AMSTAR-2 (16 ítems, 7 dominios críticos). Los niveles de confianza metodológica se clasificaron en Alta (sin debilidades críticas), Moderada (> 1 debilidad no crítica) y Baja (falla en dominios críticos 2, 4, 7, 9, 11, 13 y 15).

Justificación del uso de AMSTAR-2 para el corpus de síntesis: La elección de AMSTAR-2 como instrumento de evaluación crítica para las cuatro investigaciones de síntesis de evidencia (Gil-Moreno & Rico-González, 2023; Chung & Han, 2025; Syafira &

Hendrawan, 2025; Veraksa et al., 2025) responde a la necesidad de contar con un estándar metodológico robusto, validado internacionalmente y aplicable a la diversidad de aproximaciones metodógicas presentes en las revisiones del corpus (que abarcan desde meta-análisis cuantitativos con modelos de efectos aleatorios hasta revisiones sistemáticas cualitativas y de marco histórico-cultural). El uso de AMSTAR-2 se justifica plenamente porque permite evaluar metódicamente dominios críticos clave —tales como la existencia de un protocolo registrado, la exhaustividad en las búsquedas, la fundamentación explícita de exclusiones y el impacto del riesgo de sesgo de los estudios primarios en la síntesis—, garantizando así un análisis transparente de la confianza probatoria y fundamentando con rigor las derivaciones para la práctica en Educación Inicial.

Se precisa que este trabajo se define como una “Revisión narrativa con búsqueda estructurada y evaluación crítica de la evidencia”; no constituye una revisión sistemática estricta bajo guía PRISMA al no haber contado con doble evaluador independiente ni registro previo de protocolo. El corpus principal (n = 6) queda systematizado en las Tablas 1 y 2.

RESULTADOS

A continuación se presenta la verificación completa de las variables metodológicas y de contenido analizadas en el corpus principal.

Tabla 1.

Matriz sintética y caracterización metodológica exhaustiva del corpus principal de análisis (n = 6)

Autor / Año / País	Diseño	Muestra / Edad	N.º Est. Incl.	Variables	Intervención	Instrumentos	Principales Resultados	Limitaciones	Calidad Metodológica
Gil-Moreno & Rico-González (2023) España	Revisión sistemática PRISMA	Infantes en Ed. Inicial (3-6 años)	6 est. (de 133 id.)	IE global, autorregulación, conducta prosocial	Ed. Física estructurada y psicomotriz guiada	Listas observacionales, TMMS-24, ERC	Intervenciones motoras favorecen autorregulación y expresión socioafectiva con mediación verbal.	Elevada heterogeneidad en herramientas; escasez de ECA.	Baja (AMSTAR -2)
Armesto Arias et al. (2025) España	Cuasi-experiment al pre-post con GC	N = 82 (4-5 años; n=40 exp, n=42 ctrl)	N/A (Empírico)	IE, conducta prosocial, empatía, proc. emocional	Programa 12 sesiones: dramatización y juego de roles	PKBS-2, FEEL Test, e-Motion 1.0	Incrementos significativos en conducta prosocial, empatía y precisión emocional en grupo exp.	Falta de cegamiento; muestra moderada en una sola institución.	Moderada (JBI)
Chung & Han (2025) Corea del Sur	Meta-análisis cuantitativo (efectos aleatorios)	73 tamaños del efecto de 24 estudios	24 estudios (73 casos)	Ability-EI, Trait-EI, clima familiar, autoeficacia	N/A (Analiza programas y factores correlacionales)	Z de Fisher, I ² , modelos efectos aleatorios	Ability-EI se vincula con clima familiar; Trait-EI se vincula con interacción pedagógica.	Diversidad cultural limitada en estudios primarios.	Alta (AMSTAR -2)
Syafira & Hendrawan (2025) Indonesia	Revisión sistemática PRISMA	Infantes (3-6 años) y cuidadores	9 est. (de 54 id.)	Diálogo emocional (PCET), comprensión emocional	Conversaciones padres-hijos sobre emociones	Test Comprensión Emocional (TEC), ToM, PCET	Frecuencia y calidad de diálogo parental se asocia con mayor precisión en interpretación afectiva.	Enfoque restringido a dimensión cognitiva; heterogeneidad en codificación.	Baja (AMSTAR -2)
Veraksa et al. (2025) Rusia	Revisión sistemática histórico-cultural	Infantes y preescolares (3-7 años)	33 estudios	Autorregulación, control inhibitorio, IE	Juego simbólico, de roles y guiado	Observación directa, CBCL, SDQ	Modalidades de juego simbólico favorecen autorregulación	Omisión de evaluación formal de riesgo de sesgo	Baja (AMSTAR -2)

Mazhar & Bailey (2025) EE. UU.	Observación analítica transversal	N = 871 (33-68 meses) y docentes	N/A (Empírico)	Reconocimiento facial, sesgos, conducta social	N/A (Diseño observacional)	Tarea computarizada, Escala SCBE	Factores demográficos se asocian con precisión; sesgos no mostraron relación directa con conducta escolar	mediante herramienta estandarizada. Diseño transversal; reporte docente de conducta social.	Alta (JBI)
--------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------	----------------	--	----------------------------	----------------------------------	---	---	------------

Tabla 2

Desglose analítico de la evaluación crítica de calidad metodológica por estudio

Estudio	Instrumento Aplicado	Descripción de Cumplimiento e Ítems	Criterios Incumplidos / Debilidades	Valoración Global	Justificación Metodológica
Gil-Moreno & Rico-González (2023)	AMSTAR-2	Cumple la mayoría de ítems descriptivos (13 de 16). Cumple dominios críticos 2, 4, 9, 11, 13 y 15.	Falta de listado explícito de estudios excluidos con su justificación (Dominio crítico 7) y reporte parcial de financiamiento.	Baja	Reclasificado: Siguiendo la regla estricta de AMSTAR-2, la presencia de un fallo en el dominio crítico 7 exige reclasificar la confianza a Baja, independientemente del cumplimiento general de los demás ítems.
Armesto Arias et al. (2025)	JBI (Cuasi-Exp.)	Cumple 6 de 9 criterios JBI (66,7% de cumplimiento). Causa-efecto clara, grupos comparables, mediciones pre-post.	Sin asignación aleatoria individual, sin cegamiento en docentes/evaluadores, sin seguimiento a largo plazo.	Moderada	Ajustado: Con un cumplimiento del 66,7% (rango operativo adoptado: 50% - 74%), la decisión metodológica establecida corresponde a una calidad "Moderada".
Chung & Han (2025)	AMSTAR-2	Cumple ampliamente los ítems de evaluación (15 de 16). Cumple 100% de los 7 dominios críticos.	Omisión menor en reporte de financiamiento de algunos estudios primarios.	Alta	Rigor ejemplar en codificación independiente, evaluación de sesgo y síntesis cuantitativa sin fallos en dominios críticos.
Syafira & Hendrawan (2025)	AMSTAR-2	Búsqueda transparente, extracción por duplicado (cumple 12 de 16 ítems).	Ausencia de registro previo de protocolo (Dominio crítico 2) y evaluación superficial del riesgo de sesgo individual (Dominio crítico 9).	Baja	Reclasificado: Al presentar deficiencias en los dominios críticos 2 y 9, la valoración metodológica debe ser ajustada a Baja según el estándar de la guía AMSTAR-2.
Veraksa et al. (2025)	AMSTAR-2	Selección transparente de estudios, marco conceptual histórico-cultural sólido (10 de 16 ítems).	No aplicó herramienta formal estandarizada para evaluar riesgo de sesgo ítem por ítem (Dominios críticos 9 y 13).	Baja	Al fallar en los dominios críticos 9 y 13 de AMSTAR-2, la valoración se clasifica formalmente como Baja (confianza baja).
Mazhar & Bailey (2025)	JBI (Transversal)	Cumple 7 de 8 criterios JBI (87,5% de cumplimiento). Muestra amplia (N=871), criterios claros y análisis robustos.	Medición de conducta social supeditada exclusivamente a informe docente.	Alta	Cumplimiento sobresaliente de los criterios de validez interna y externa para diseños observacionales (supera el umbral operativo del 75%).

Hallazgos sobre factores contextuales y modelos de IE

Diferenciación de trayectorias (Chung & Han, 2025): El meta-análisis de Chung y Han (2025) indica cuantitativamente que la IE-capacidad (Ability-IE) se encuentra vinculada con las variables de socialización primaria y el clima emocional del hogar, mientras que la IE-rasgo (Trait-IE) muestra mayor correlación con las prácticas pedagógicas y la autoeficacia del educador en la escuela.

Diálogo emocional en el hogar (Syafira & Hendrawan, 2025): La revisión de Syafira y Hendrawan (2025) señala que las conversaciones guiadas entre padres e hijos sobre causas y consecuencias afectivas (Parent-Child Emotion Talk, PCET) se asocian positivamente con el desarrollo de la comprensión emocional en niños de 3 a 6 años.

Hallazgos sobre estrategias de intervención en el aula

Juego de roles no terapéutico (Veraksa et al., 2025): La evidencia revisada por Veraksa et al. (2025) sugiere que la mediación mediante juegos simbólicos y de roles en el aula ordinaria puede favorecer la autorregulación emocional y la contención de síntomas negativos, al requerir la sujeción a reglas implícitas del rol.

Dramatización de cuentos (Armesto Arias et al., 2025): El estudio cuasi-experimental de Armesto Arias et al. (2025) reportó que una intervención pedagógica de 12 sesiones basada en dramatización e improvisación se asoció con incrementos en las puntuaciones de conducta prosocial, empatía y procesamiento emocional (FEEL Test) en la muestra evaluada (n = 40 experimental vs. n = 42 control).

Actividad física psicomotriz (Gil-Moreno & Rico-González, 2023): La revisión de Gil-Moreno y Rico-González (2023) concluye que los programas de Educación Física estructurada y guiada muestran indicios favorables sobre la autorregulación y la expresión verbal del afecto en preescolares.

Hallazgos sobre procesamiento perceptivo y reconocimiento afectivo

Precisión vs. Sesgos de reconocimiento (Mazhar & Bailey, 2025): En su estudio observacional sobre 871 niños, Mazhar y Bailey (2025) identificaron que factores demográficos y familiares se asocian con la precisión en el reconocimiento facial de emociones. Asimismo, observaron que los sesgos de atribución afectiva no mostraron una relación directa con la competencia o incompetencia social escolar reportada por los docentes, lo que invita a matizar la idea de que un sesgo perceptivo derive automáticamente en conductas desadaptativas en el aula.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del corpus concuerdan conceptualmente con la teoría histórico-cultural (Vygotsky, 1978; Elkonin, 1980). El juego de roles y la dramatización analizados actúan como una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el niño ejercita la autorregulación mediante la internalización de reglas socio-dramáticas. Las estrategias de validación verbal facilitan la transición del control interpsicológico al intrapsicológico.

Para interpretar integralmente la complejidad de las evaluaciones multimétodo sugeridas por los hallazgos perceptivos de Mazhar y Bailey (2025), resulta indispensable acudir a aportes teóricos y metodológicos complementarios. En esta línea, Gómez-Carmona et al. (2025) argumentan que la evaluación de la competencia emocional en la primera infancia requiere articular tareas directas de procesamiento con reportes contextuales y métricas del movimiento. Asimismo, la literatura teórica especializada destaca que la formación docente continua en IE no solo optimiza el bienestar del educador, sino que transforma cualitativamente el clima emocional del aula (Dolev & Leshem, 2016).

Respecto a la implementación de intervenciones institucionales a gran escala, debe examinarse con rigor la evidencia sobre el proyecto Preschool RULER. La cautela interpretativa es prioritaria: el proyecto original fue concebido metodológicamente como un ensayo controlado aleatorizado por conglomerados para evaluar eficacia en el desarrollo socioemocional infantil; sin embargo, debido a las profundas alteraciones logísticas e institucionales derivadas de la pandemia de COVID-19, la investigación debió reorientar sus objetivos hacia un estudio centrado fundamentalmente en los procesos de implementación (Yale School of Medicine / Yale Center for Emotional Intelligence, 2026). Por consiguiente, el proyecto Preschool RULER debe mantenerse y citarse exclusivamente como una evidencia contextual sobre la viabilidad, adaptación e implementación de programas socioemocionales en el ámbito preescolar, y bajo ninguna circunstancia debe utilizarse como una demostración empírica de eficacia de la metodología RULER en niños pequeños (Yale School of Medicine / Yale Center for Emotional Intelligence, 2026).

Es imprescindible enfatizar que las recomendaciones y recursos prácticos habituales en el aula —tales como la disposición de rincones de calma, el uso de tarjetas con expresiones faciales, las técnicas de respiración, o el empleo de literatura infantil como *El monstruo de colores* (Llenas, 2012)— constituyen orientaciones pedagógicas derivadas e inferencias operativas formuladas desde los marcos teóricos de referencia. Estas herramientas no deben presentarse como intervenciones cuya eficacia específica haya sido probada o validada de manera directa por las investigaciones que integran el corpus de seis estudios analizados.

Al ponderar el peso probatorio, las conclusiones relativas al clima familiar (Syafira & Hendrawan, 2025), la diferenciación de constructos (Chung & Han, 2025) y el juego (Veraksa et al., 2025) cuentan con el respaldo de revisiones sistemáticas y meta-análisis. No obstante, como se evidenció en la reevaluación con AMSTAR-2 (Tabla 2), los trabajos de Gil-Moreno y Rico-González (2023), Syafira y Hendrawan (2025) y Veraksa et al. (2025) deben interpretarse con cautela por la presencia de fallos en dominios críticos. Por su parte, la evidencia sobre la dramatización (Armesto Arias et al., 2025) deriva de un diseño cuasi-experimental en un solo centro (N = 82), por lo que sus hallazgos deben considerarse acotados y no susceptibles de generalizaciones absolutas.

Orientaciones pedagógicas sugeridas (Derivaciones prácticas)

- **Alfabetización emocional:** Apoyo mediante mediadores gráficos (tarjetas de rostros, literatura infantil como *El Monstruo de Colores*; Llenas, 2012) articulados con el diálogo guiado sobre causas y consecuencias afectivas (orientación derivada).
- **Autorregulación adaptada:** Uso de espacios de sosiego (rincones de calma), pausas psicomotrices y dinámicas de expresión corporal guiadas como recursos de aula (orientación derivada).

Con la finalidad de ofrecer una visión transparente del alcance del presente trabajo, se conservan e identifican formalmente las siguientes limitaciones metodológicas:

1. **Corpus reducido de seis documentos:** La selección final comprende únicamente seis trabajos clave para el período 2023-2026, lo que restringe el volumen global de evidencia analizada.
2. **Heterogeneidad de diseños y variables:** Existe una marcada disparidad entre los diseños incluidos (meta-análisis, revisiones sistemáticas cualitativas, estudios empíricos cuasi-experimentales y transversales), así como en las variables evaluadas.
3. **Diversidad de instrumentos:** Se evidencia una alta variabilidad en los instrumentos de medición empleados en los estudios primarios.

4. **Inclusión de constructos próximos pero no equivalentes a IE:** La inclusión de publicaciones centradas en dimensiones afines abarca componentes de la competencia socioemocional que no equivalen de forma idéntica al constructo global de IE.
5. **Búsqueda restringida al español e inglés:** La estrategia de búsqueda se delimitó exclusivamente a publicaciones en idiomas español e inglés.
6. **Selección y extracción realizadas por una única investigadora:** Se reconoce el riesgo inherente de sesgo de selección y de confirmación, al no contar con una segunda evaluación independiente ni cálculo de concordancia inter-evaluador.
7. **Imposibilidad de efectuar una síntesis cuantitativa propia:** Debido a la heterogeneidad metodológica y conceptual de los estudios incluidos, no fue factible realizar un metaanálisis.
8. **Posible sesgo derivado de la estrategia de búsqueda:** El uso de términos específicos y la integración por rastreo de citas (snowballing) puede haber introducido sesgos en la recuperación documental.

Líneas de investigación futura

- Desarrollo de investigaciones longitudinales que empleen múltiples evaluadores independientes con cegamiento para mitigar sesgos de selección.
- Evaluación de programas integrados que articulen simultáneamente el hogar (IE-capacidad) y la escuela (IE-rasgo).

CONCLUSIONES

Período crítico y diferenciación de constructos: La etapa de 3 a 6 años es un período relevante para el desarrollo socioemocional. La literatura sugiere la importancia de distinguir conceptual y evaluativamente entre la capacidad cognitiva afectiva, los rasgos autorreferidos y habilidades específicas como el reconocimiento y la comprensión emocional, evitando generalizaciones categóricas a partir de hallazgos aislados.

Abordaje sistémico: Las tendencias observadas en la evidencia indican que la IE-capacidad muestra una importante vinculación con las dinámicas familiares (diálogo emocional PCET), mientras que la IE-rasgo parece asociarse en mayor medida con la interacción pedagógica y la autoeficacia docente.

Estrategias lúdico-corporales y cautela interpretativa: El juego simbólico y de roles, la psicomotricidad y la dramatización emergen como recursos pedagógicos prometedores para el aula ordinaria. Sin embargo, dado que el corpus se compone de seis documentos científicos - cuatro de ellos revisiones de literatura -, sus efectos deben interpretarse como tendencias y posibilidades favorecedoras observadas en contextos específicos, no como intervenciones de eficacia universal demostrada.

Declaraciones y transparencia editorial

Conflicto de intereses: La autora declara no presentar ningún conflicto de intereses económico, personal o institucional en la realización y publicación de este estudio.

Financiamiento: El presente trabajo de investigación fue desarrollado con recursos propios de la autora y no recibió subvenciones ni financiamiento específico de agencias del sector público, sector comercial o entidades sin fines de lucro.

Consideraciones éticas: Por tratarse de un estudio de revisión narrativa de literatura basado exclusivamente en documentos secundarios previamente publicados y sin la participación directa ni intervención en seres humanos ni animales, el presente trabajo no requirió la obtención de consentimiento informado ni la aprobación formal de un comité de

ética de la investigación, en conformidad con las normativas éticas internacionales y editoriales vigentes.

Disponibilidad de datos: Toda la información utilizada en esta investigación procede de las publicaciones científicas citadas en el texto y systematizadas en las tablas. La matriz completa de extracción de datos elaborada por la autora se encuentra conservada y está disponible bajo solicitud motivada dirigida a la autora de correspondencia.

Declaración sobre el uso de tecnologías de Inteligencia Artificial: Durante la preparación de este manuscrito se utilizó el modelo de lenguaje Google Gemini como herramienta de apoyo exclusivamente para asistencia lingüística, corrección de estilo y organización textual. El modelo no formó parte del corpus de análisis ni se empleó como evidencia científica. La autora revisó, verificó y validó integralmente toda la información presentada, manteniendo la plena responsabilidad sobre el contenido del estudio. La redacción definitiva de esta declaración se ajustará a la política editorial de la revista específica al momento de la sumisión.

REFERENCIAS

- Armesto Arias, M., Neira-Piñeiro, M. del R., Pasarin-Lavín, T., & Rodríguez, C. (2025). A drama-based intervention to improve emotional intelligence in early childhood education. *European Journal of Psychology of Education*, 40, Artículo 13. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00906-6>
- Chung, H., & Han, E. (2025). How does emotional intelligence develop in early childhood? A meta-analysis of two perspectives on emotional intelligence. *Early Years*, 45(3-4), 563-578. <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2378377>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Pablo del Río.
- Gil-Moreno, J., & Rico-González, M. (2023). The effects of physical education on preschoolers' emotional intelligence: A systematic review. *Sustainability*, 15(13), Artículo 10632. <https://doi.org/10.3390/su151310632>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gómez-Carmona, C. D., Ramírez-Arroyo, A. P., & Rico-González, M. (2025). Interventions to develop preschool-aged children's emotional competence through movement. En M. Rico-González (Ed.), *Physical education in early childhood* (pp. 144-154). Routledge.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mazhar, A., & Bailey, C. S. (2025). Emotion-specific recognition biases and how they relate to emotion-specific recognition accuracy, family and child demographic factors, and social behaviour. *Cognition and Emotion*, 39(2), 320-338. <https://doi.org/10.1080/02699931.2024.2408652>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. En C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Advances in the assessment of emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: A developmental study. *Cognition and Emotion*, 18(1), 127-152. <https://doi.org/10.1080/02699930341000022>

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Syafira, A. N., & Hendrawan, D. (2025). Parent-child emotion talk (PCET) dynamics in the trajectory of children's emotion understanding development: A systematic review. *Psikobuletin*, 6(3), 175-184. <https://doi.org/10.24014/pib.v6i3.36189>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Veraksa, A. N., Plotnikova, V. A., Sukhikh, V. L., Kornienko, D. S., & Rudnova, N. A. (2025). Non-therapeutic play to overcome negative emotional symptoms and improve emotional intelligence in children aged 3-7: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 16, Artículo 1475387. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1475387>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yale School of Medicine / Yale Center for Emotional Intelligence. (2026). *Efficacy trial of early childhood RULER*. Yale Center for Emotional Intelligence. <https://medicine.yale.edu/childstudy/research/centers/emotionalintelligence/>
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46(2-3), 69-96. <https://doi.org/10.1159/000068580>