

Artículo de Investigación

Programa de intervención para la estimulación de competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes

Intervention program for the stimulation of socio-emotional competencies in boys, girls and adolescents

Ciro Ernesto Redondo-Mendoza¹: Corporación Universitaria Adventista – UNAC, Colombia.
credondo@unac.edu.co

Claudia Daniela Arias-Muñoz: Corporación Universitaria Adventista – UNAC, Colombia.
claudiad.ariasmu@unac.edu.co

Erika Yamila Melo-Romero: Corporación Universitaria Adventista – UNAC, Colombia.
docente.emelo@unac.edu.co

Fecha de Recepción: 13/05/2024

Fecha de Aceptación: 08/09/2024

Fecha de Publicación: 11/11/2024

Cómo citar el artículo:

Redondo-Mendoza, C., Arias-Muñoz, C. y Melo-Romero, E. (2024). Programa de intervención para la estimulación de Competencias socioemocionales en niños, niñas y Adolescentes [Intervention program for the stimulation of socio-emotional competencies in boys, girls and adolescents]. *European Public y Social Innovation Review*, 9, 1-22.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1053>

Resumen:

Introducción: Las habilidades socioemocionales resultan cruciales para la realización personal y profesional, impulsando la estabilidad emocional, la autodisciplina y la capacidad de superación, además de influir en la toma de decisiones y la solución de conflictos. El objetivo de esta investigación fue evaluar la efectividad de la aplicación de un programa de estimulación en competencias socioemocionales en una muestra de niños, niñas y adolescentes escolarizados. **Metodología:** Se realiza un estudio con alcance explicativo y diseño cuasi experimental, en el cual se diseñó y validó un programa de intervención para niños, niñas y adolescentes; luego, se aplicó un pretest, antes de desarrollar el programa a una muestra de

¹ **Autor Correspondiente:** **Ciro Ernesto Redondo-Mendoza.** Corporación Universitaria Adventista – UNAC (Colombia).

616 niños, niñas y adolescentes, para finalizar con una segunda evaluación, que permitiera comprobar la efectividad del programa de estimulación competencias socioemocionales. **Resultados:** Los resultados respaldan la efectividad del programa de estimulación en competencias socioemocionales en una muestra de niños, niñas y adolescentes a partir de mejoras significativas en todas las dimensiones socioemocionales evaluadas en el grupo experimental después de la intervención. **Discusión:** Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar programas de estimulación en competencias socioemocionales en las instituciones educativas, ya que promueven el bienestar emocional y la adaptación social de los estudiantes.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; programa de estimulación; niños y niñas; adolescentes, validación; pretest; postest; cuasi experimental.

Abstract:

Introduction: Socio-emotional skills are crucial for personal and professional fulfillment, promoting emotional stability, self-discipline and the ability to improve, in addition to influencing decision-making and conflict resolution. According to this, the objective of this research was to evaluate the effectiveness of the application of a stimulation program in socio-emotional competencies in a sample of schoolchildren and adolescents. **Methodology:** A study with explanatory scope and quasi-experimental design is conducted, in which an intervention program for children and adolescents was designed and validated; A pretest was applied before developing the program to a sample of 616 children and adolescents, to end with a second evaluation, which would allow the effectiveness of the socio-emotional skills stimulation program to be verified. **Results:** The results support the effectiveness of the stimulation program in socio-emotional competencies in a sample of boys, girls and adolescents based on significant improvements in all the socio-emotional dimensions evaluated in the experimental group after the intervention. **Discussions:** These findings highlight the importance of implementing stimulation programs in socio-emotional competencies in educational institutions, since they promote the emotional well-being and social adaptation of students.

Keywords: Socio-emotional competencies; stimulation program; boys and girls; teenagers ; validation; pretest; postest; quasi-experimental.

1. Introducción

El presente estudio aborda la relevancia de desarrollar competencias socioemocionales en un contexto global caracterizado por cambios tecnológicos, globalización laboral y alta competitividad. Estas competencias van más allá de habilidades técnicas y cognitivas, siendo cruciales para las interacciones en las sociedades contemporáneas (Paoloni *et al.*, 2019) retando la capacidad de regular emociones y comportamientos en dichos entornos para el éxito personal y profesional (Delgado y López, 2022), afectando áreas como la regulación emocional, toma de decisiones, resolución de problemas, colaboración y comunicación asertiva (Cedeño *et al.*, 2022).

En Colombia, existe una necesidad notable en formación socioemocional, reflejada en altos niveles de ansiedad, fobia social y depresión, agravados por la violencia política y la inseguridad. Esto impacta especialmente a los niños y adolescentes, quienes enfrentan dificultades para regular sus emociones y desarrollar resiliencia debido a la exposición a situaciones traumáticas. La falta de competencias socioemocionales en estos grupos se manifiesta en problemas como el conflicto escolar y el acoso, subrayando la necesidad urgente de intervenciones que fortalezcan estas habilidades desde una edad temprana (Hernández y Mendivil, 2019).

Para abordar estas deficiencias, se han implementado políticas en Colombia centradas en el bienestar físico, social y emocional de los jóvenes, reconociendo que la infancia y la adolescencia son periodos críticos para el desarrollo de competencias socioemocionales (Cedeño *et al.*, 2022). La enseñanza de estas competencias no solo mejora las relaciones interpersonales y el desarrollo de una personalidad saludable durante la juventud, sino que también prepara a los individuos para desafíos futuros en la vida adulta (Grifa y Moreno, 2005).

A pesar de estos esfuerzos, persisten problemas significativos en el desarrollo emocional y social de los jóvenes colombianos, atribuidos a factores como la falta de apoyo familiar y educativo, así como la violencia prevalente en sus entornos. La violencia estudiantil y el acoso escolar son evidencias claras de estas deficiencias, resaltando la necesidad urgente de programas educativos que no solo mejoren la convivencia escolar, sino que también preparen a los estudiantes para enfrentar los retos sociales y emocionales.

Por ello, es fundamental implementar programas basados en evidencia científica que aborden estas habilidades de manera sistemática y que proporcionen formación continua a los educadores para su efectiva implementación en el aula (Rendón-Uribe, 2019; López-López *et al.*, 2020). La literatura científica respalda la efectividad de los programas de intervención en competencias socioemocionales, demostrando mejoras significativas en áreas como el rendimiento académico, la integración social y la calidad de vida de los participantes (Román *et al.*, 2022; Fontoura, 2023; Rodríguez-Pérez *et al.*, 2021). Estos programas varían en enfoques y metodologías, desde aquellos centrados en el desarrollo de habilidades específicas como la empatía y la resolución de conflictos, hasta intervenciones más amplias que incluyen educación física y tecnología educativa (Ramos *et al.*, 2022; De la Barrera *et al.*, 2020).

Es así que la investigación en educación y psicología subraya la importancia de una educación en competencias socioemocionales en el contexto contemporáneo para enfrentar desafíos personales, sociales y profesionales (Mikulic *et al.*, 2015) desde edades tempranas para mejorar el bienestar individual y colectivo.

Según lo anterior, en esta investigación se pretendió evaluar la efectividad de la aplicación de un programa de estimulación en competencias socioemocionales en una muestra de niños, niñas y adolescentes escolarizados en una institución educativa de básica y media en la ciudad de Medellín. El programa está fundamentado en el modelo teórico de Mikulic *et al.* (2015) quienes enfatizan en la importancia del desarrollo continuo de estas competencias a lo largo de la vida, destacando su impacto positivo en la salud mental, el bienestar general y el éxito personal y profesional. Este modelo identifica nueve dimensiones clave que son fundamentales para el desarrollo integral de individuos en diferentes contextos sociales y profesionales. A continuación, se detallan estas dimensiones y su relevancia en el ámbito educativo y social.

La conciencia emocional, primera dimensión, se refiere a la capacidad de reconocer, identificar y comprender tanto las propias emociones como las de los demás, facilitando la adaptación al entorno y promoviendo relaciones interpersonales saludables y el bienestar emocional (Perera-Merdina *et al.*, 2019). La regulación emocional, segunda dimensión, implica gestionar efectivamente las emociones, crucial para el bienestar emocional y las relaciones saludables durante la infancia y adolescencia (Muzzio y Strasser, 2022). La empatía, tercera dimensión, divide en empatía cognitiva y emocional, fomentando la solidaridad y fortaleciendo los vínculos interpersonales, fundamental para el desarrollo humano y social (Romero-Vásquez, 2017; Carpena, 2016). La expresión emocional, cuarta dimensión, mejora la comunicación y la conexión emocional mediante la manifestación de respuestas a estímulos fisiológicos y sociales (Fernández *et al.*, 2000).

La autoeficacia, quinta dimensión, refiere a la confianza en la capacidad personal para alcanzar metas, influenciando la motivación, rendimiento académico y bienestar emocional (Chicaiza-Rivera, 2022). La prosocialidad, sexta dimensión, implica actuar altruistamente, promoviendo relaciones cooperativas y empáticas (Alzina y López-Cassà, 2021). La asertividad, séptima dimensión, se caracteriza por la comunicación clara y respetuosa, estableciendo límites y resolviendo conflictos constructivamente. El optimismo, octava dimensión, implica una actitud positiva ante los desafíos, fortaleciendo la resiliencia y el manejo del estrés (Chicaiza-Rivera, 2022). Finalmente, la autonomía emocional, novena dimensión, refiere a regular emociones y comportamientos independientemente, promoviendo la autoestima y la toma de decisiones informadas, esencial para el desarrollo integral de niños y adolescentes (Mero *et al.*, 2021).

En conclusión, el estudio adopta el modelo de Mikulic *et al.* (2015) por su pertinencia para el desarrollo integral y el bienestar de individuos en diferentes contextos. Su desarrollo efectivo desde edades tempranas no solo fortalece las habilidades individuales, sino que también contribuye positivamente a la calidad de las interacciones sociales y profesionales, promoviendo una sociedad más equitativa y empática.

2. Metodología

Es estudio cuasi experimental basado en la experimentación. Se emplearon dos cuestionarios estandarizados, analizados mediante técnicas estadísticas que permitieron evaluar precisamente el impacto del programa en estas competencias, minimizando influencias externas mediante la inclusión de un grupo de control (Hernández y Mendoza, 2014). Este diseño no aleatorio permitió comparar los resultados pre y post intervención entre el grupo experimental y el de control, asegurando la efectividad del programa en la mejora de habilidades socioemocionales.

2.1. Población, Muestreo y Muestra

La población participante estuvo conformada por estudiantes matriculados en una institución educativa durante el año 2022, de carácter público, que ofrece formación en los niveles de educación básica y media. Para dicho año, la institución educativa contaba con 2295 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y 17 años. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, característico de los estudios cuasiexperimentales. Atendiendo a ello, la muestra estuvo conformada por 616 estudiantes matriculados, representando el 26.8% de la población matriculada ese año, de los cuales, 286 eran niños y niñas, y 330 adolescentes. Dentro de la muestra de niños y niñas, 134 estudiantes conformaron el grupo experimental, mientras que 152 estudiantes en el grupo control. Por su parte, dentro de la muestra de adolescentes, el grupo control y experimental contaron cada uno con 165 estudiantes. Según esto, en el estudio no participaron un total de 1679 estudiantes, que equivale al 73.2% de la población total.

El estudio se centra en el desarrollo de las "competencias socioemocionales" como variable dependiente clave, representando las habilidades emocionales y sociales que el "programa de estimulación" (como variable independiente) busca fortalecer. Se investiga la incidencia entre la implementación del programa y la mejora de estas habilidades, considerando otras variables como contexto socioeconómico, apoyo familiar y experiencias previas de educación socioemocional para asegurar resultados precisos.

2.2. Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información en los dos momentos de este estudio (pre y post test) se utilizó un cuestionario para medir el nivel de las competencias socioemocionales de los estudiantes, el cual consta de dos versiones: la versión COMSE- N para niños y niñas que oscilan entre los 6 y los 11 años, y la versión COMSE-A para adolescentes que se encuentran entre los 12 y 18 años. Ambas versiones puntúan a partir de una escala Likert con cuatro opciones posibles de respuesta: Siempre (4), Muchas veces (3), Pocas veces (2) y Nunca (1) (Redondo-Mendoza *et al.*, en prensa).

2.3. Procedimiento

En esta investigación, se estructuró un diseño metodológico riguroso para evaluar el impacto del "Programa de Estimulación en Competencias Socioemocionales" (PESCOMSE) en niños, niñas y adolescentes. Se emplearon técnicas como la eliminación y el balanceo de grupos para controlar variables extrañas. Los participantes, previa autorización de sus acudientes, completaron cuestionarios diagnósticos (COMSE-N y COMSE-A) para medir sus competencias socioemocionales antes y después del programa. El PESCOMSE consistió en nueve módulos distribuidos en un período de nueve semanas, con sesiones presenciales semanales. Se aplicaron dos versiones del programa según la edad escolar de los participantes. Posteriormente, se administró un segundo cuestionario para evaluar el impacto del programa. Finalmente, se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial para determinar la efectividad del PESCOMSE en el desarrollo de competencias socioemocionales en los participantes.

2.4. Análisis de datos

Los datos se registraron y analizaron utilizando el software estadístico Jamovi, con un análisis descriptivo de las características sociodemográficas de la muestra. Seguidamente, se realizó un estudio de normalidad poblacional mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov para para

contrastar si los datos se ajustan o no a una distribución normal. Por último, para analizar la eficacia del programa, se compararon las mediciones realizadas antes y después de la aplicación del programa de estimulación en competencias socioemocionales por medio de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, para ello se incluyó un proceso detallado de categorización de los puntajes de las competencias socioemocionales de los participantes. Este enfoque se implementó mediante la creación de umbrales distintivos para definir las categorías de alto, medio y bajo rendimiento en cada competencia, basados en un análisis de la distribución de los puntajes totales obtenidos. Posteriormente, se aplicaron estos criterios de categorización a los puntajes obtenidos en cada competencia socioemocional, lo que permitió identificar la proporción de participantes en cada nivel de rendimiento en ambos grupos experimental y control.

2.5. Consideraciones éticas

Este estudio fue realizado bajo estrictos principios éticos que incluyen directrices internacionales y normativas nacionales. Se fundamentó en el Código de Núremberg de 1947, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Declaración de Helsinki de 1964 y el Código de Belmont de 1978, los cuales establecen normas éticas para la investigación con seres humanos a nivel global. Además, se adhirió a normativas específicas de Colombia como el Código de Conducta y el Código de Ética, la Ley 1090 y la Decisión 8430 del Ministerio de Salud, que regulan las prácticas profesionales y científicas en el país (Ministerio de Salud, 1993). El estudio recibió la aprobación del comité de ética universitario, asegurando la privacidad, anonimato y voluntariedad de los participantes, además de aplicar el consentimiento informado y evaluar el balance de riesgos y beneficios. Se respetaron los principios éticos universales de beneficencia, no maleficencia, respeto a la autonomía y justicia, así como los principios morales como autonomía, veracidad, fidelidad, justicia y reciprocidad, reflejando la integridad ética del autor y garantizando la validez del diseño científico del estudio.

3. Resultados

3.1. Caracterización inicial de la muestra

Los datos proporcionados ofrecen una visión detallada sobre las características demográficas de dos grupos de estudio: niños y niñas, así como adolescentes, divididos entre un grupo experimental y un grupo control. Aquí se destaca la información relevante:

La edad promedio de los 286 niños y niñas es de 9.81 años, con una mediana y moda de 10 años. La dispersión alrededor de la media es de aproximadamente 1.25 años, indicando que las edades varían en un rango relativamente estrecho. Hay una distribución equitativa entre género femenino (50.3%) y masculino (49.7%) en el grupo de niños y niñas. En los grados 3°, 4° y 5°, tanto el grupo experimental como el grupo control tienen una distribución equitativa de estudiantes, cada uno con un porcentaje similar del total analizado.

El promedio de edad de los 330 adolescentes es de 14.2 años, con una mediana de 14 años y una moda de 13 años. La dispersión alrededor de la media es de aproximadamente 1.96 años, indicando una mayor variabilidad en las edades en comparación con los niños y niñas. En el grupo de adolescentes, el género femenino representa el 51.5%, el masculino el 42.4%, y un 6.1% se identifica como miembros de la comunidad LGTBIQ+. Esto muestra una mayor presencia femenina y una notable representación de la diversidad de género. Similar al grupo de niños y niñas, los adolescentes muestran una distribución equitativa entre el grupo experimental y el grupo control en cada grado académico, reflejando proporciones similares en cada nivel de estudio.

Los análisis demográficos sugieren que ambos grupos (niños y niñas, adolescentes) están bien equilibrados en cuanto a género y distribución por grado escolar entre el grupo experimental y control. Además, se observa una ligera diferencia en la variabilidad de las edades entre los grupos de niños y niñas y adolescentes, con estos últimos mostrando una dispersión ligeramente mayor. Esto proporciona un contexto relevante para interpretar los resultados de la intervención o estudio realizado, destacando la representatividad y equidad en la selección de los participantes.

3.1.1. Prueba de normalidad

Según los resultados de la prueba Shapiro-Wilk indican que las muestras evaluadas mediante ambos cuestionarios no siguen una distribución normal, tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

3.2. Diagnóstico inicial de las competencias socioemocionales, Pretest

En la primera medición de competencias socioemocionales, se categorizó a los niños y niñas en niveles alto, medio y bajo. El análisis se basó en la distribución de los puntajes totales del cuestionario, estableciendo umbrales discernibles para delimitar las categorías y obtener una comprensión detallada de los resultados. Los datos se describen en la tabla 1.

Tabla 1.

Rango de categorización de puntuación de COMSE-N

Competencia	Rango de categorización de puntuación			Mínima puntuación	Máxima puntuación
	Bajo	Medio	Alto		
Conciencia Emocional	4-8	9-12	13-16	4	16
Regulación Emocional	5-10	11-15	16-20	5	20
Expresión Emocional	6-12	13-18	19-24	6	24
Optimismo	8-16	17-24	25-32	8	32
Autoeficacia	7-14	15-21	22-28	7	28
Empatía	14-28	29-42	43-56	14	56

Fuente: Elaboración propia en base a los análisis realizados (2024).

Ahora bien, al categorizar la puntuación de cada competencia socioemocional entre nivel alto, medio y bajo, se encontró que los datos revelan diferencias y similitudes significativas entre el grupo experimental y el grupo control en diversas competencias socioemocionales. En términos de conciencia emocional, el grupo experimental mostró un porcentaje mayor de niños y niñas con niveles bajos (26.9%) en comparación con el grupo control (19.7%). Sin embargo, en regulación emocional, el grupo control destacó con una proporción superior de participantes con niveles altos (39.5%) en contraste con el grupo experimental (38%). Respecto a la expresión emocional, ambos grupos exhibieron distribuciones similares entre los niveles bajo, medio y alto. En optimismo, tanto el grupo experimental como el control mostraron predominio de niveles altos (59.2% en ambos grupos). En autoeficacia, el grupo experimental registró un nivel medio más alto (53.7%) en comparación con el grupo control (51.3%). Finalmente, en empatía, ambos grupos demostraron predominio de niveles altos, siendo más notable en el grupo control (72.4%) frente al experimental (64.2%). Estos hallazgos sugieren variaciones importantes en la efectividad del programa en diferentes competencias socioemocionales, destacando áreas de mejora potencial en el grupo experimental. Esta información queda descrita tal y como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.*Niveles iniciales de competencias socioemocionales en niños y niñas*

Competencia	Nivel de la competencia	Grupo Experimental		Grupo Control	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conciencia emocional	Bajo	36	26.9	30	19.7
	Medio	74	55.2	96	63.2
	Alto	24	17.9	26	17.1
Regulación emocional	Bajo	32	23.9	32	21.1
	Medio	64	47.8	60	39.5
	Alto	38	28.4	60	39.5
Expresión emocional	Bajo	44	32.8	46	30.3
	Medio	68	50.7	78	51.3
	Alto	22	16.4	28	18.4
Optimismo	Bajo	8	6.0	12	7.9
	Medio	46	34.3	50	32.9
	Alto	80	59.7	90	59.2
Autoeficacia	Bajo	6	4.5	4	2.6
	Medio	72	53.7	78	51.3
	Alto	56	41.8	70	46.1
Empatía	Bajo	4	3.0	2	1.3
	Medio	44	32.8	40	26.3
	Alto	86	64.2	110	72.4

Fuente: Elaboración propia en base a los análisis realizados (2024).

De igual manera que con el grupo de niños y niñas, en el análisis del grupo de adolescentes, se categorizó en niveles alto, medio y bajo. El proceso inició examinando la distribución de los puntajes totales obtenidos, lo cual permitió comprender cómo se agrupaban los resultados. Luego, se establecieron umbrales discernibles para definir dichas categorías, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.*Rango de categorización de puntuación de COMSE-A*

Competencia	Rango de categorización de puntuación			Mínima puntuación	Máxima puntuación
	Bajo	Medio	Alto		
Conciencia Emocional	7-14	15-21	22-28	7	28
Regulación Emocional	11-22	23-33	34-44	11	44
Expresión Emocional	9-18	19-27	27-36	9	36
Confianza	8-16	17-24	25-32	8	32
Optimismo	8-16	17-24	25-32	8	32
Asertividad	5-10	11-15	16-20	5	20
comportamiento prosocial	12-24	25-36	37-48	12	48
Autoeficacia	5-10	11-15	16-20	5	20
Empatía	16-32	33-48	49-64	16	64

Fuente: Elaboración propia en base a los análisis realizados (2024).

Los datos revelan varias tendencias en las competencias socioemocionales de adolescentes en los grupos experimental y control. En conciencia emocional, ambos grupos muestran una distribución similar, con un ligero predominio hacia niveles medios y altos en ambos casos. Sin embargo, el grupo experimental exhibe una proporción ligeramente mayor de adolescentes con niveles altos en regulación emocional comparado con el grupo control, donde hay una tendencia más equilibrada entre niveles medio y alto. En expresión emocional, el grupo experimental muestra una mayor proporción de adolescentes con niveles medios, mientras que el grupo control presenta una distribución más equitativa entre los tres niveles. En confianza, optimismo y asertividad, ambos grupos muestran resultados comparables con predominio de niveles medio y alto. Respecto a la prosocialidad, ambos grupos muestran predominio de niveles altos, con una leve ventaja para el grupo experimental en los niveles medios. En cuanto a autoeficacia, ambos grupos muestran una distribución similar con mayoría en niveles medio y alto. Finalmente, en empatía, ambos grupos muestran predominio de niveles medio y alto, con una distribución equilibrada. Estos datos sugieren que, aunque hay similitudes en muchas competencias, el grupo experimental muestra algunas ventajas en regulación emocional y prosocialidad respecto al grupo control. Esta información queda descrita tal y como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.

Niveles iniciales de competencias socioemocionales en adolescentes

Competencia	Nivel de la competencia	Grupo Experimental		Grupo Control	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conciencia emocional	Bajo	12	7.3	11	6.7
	Medio	88	53.3	80	48.5
	Alto	65	39.4	74	44.8
Regulación emocional	Bajo	26	15.8	13	7.9
	Medio	93	56.4	105	63.6
	Alto	46	27.9	47	28.5
Expresión emocional	29	17.6	38	23	29
	102	61.8	98	59.4	102
	34	20.6	29	17.6	34
Confianza	Bajo	14	8.5	6	3.6
	Medio	77	46.7	81	49.1
	Alto	74	44.8	78	47.3
Optimismo	Bajo	12	7.3	9	5.5
	Medio	49	29.7	54	32.7
	Alto	104	63.0	10	61.8
Asertividad	Bajo	5	3.0	2	1.2
	Medio	47	28.5	40	24.2
	Alto	113	68.5	123	74.5
Prosocialidad	Bajo	6	3.6	2	1.2
	Medio	72	43.6	69	41.8
	Alto	87	52.7	94	57.0
Autoeficacia	Bajo	20	12.1	17	10.3
	Medio	83	50.3	89	53.9
	Alto	62	37.6	59	35.8
Empatía	Bajo	10	6.1	4	2.4

Medio	69	41.8	72	43.6
Alto	86	52.1	89	53.9

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Diagnóstico final de las competencias socioemocionales, Postest

Después de realizar la intervención del programa de estimulación de competencias emocionales, se realizó una segunda medición de las competencias socioemocionales de los niños, niñas y adolescentes, con la finalidad de observar la diferencia o igualdad de estas después del programa, del tal modo que se pueda constatar el efecto que tuvo la intervención.

3.4. Evaluación posterior en niños y niñas

Al analizar los resultados obtenidos en cada dimensión divididos entre nivel bajo, medio y alto después de la intervención, se evidencian los efectos de una intervención en las competencias socioemocionales de niños y niñas en grupos experimental y control. En conciencia emocional, después de la intervención, ambos grupos muestran una mejora significativa, con un aumento notable en el número de participantes con niveles altos y una reducción en los niveles bajos y medios. El grupo experimental experimentó una reducción del 67% en niveles bajos y un incremento del 154% en niveles altos, mientras que el grupo control mostró una disminución del 80% en niveles bajos y un aumento del 200% en niveles altos.

En regulación emocional, se observa que el grupo experimental también muestra mejoras, con una disminución del 44% en niveles bajos y aumentos del 12% y 15% en niveles medio y alto, respectivamente. En el grupo control, las mejoras fueron menos pronunciadas, con una disminución del 47% en niveles bajos y un aumento del 32% en niveles medios. En expresión emocional, después de la intervención, ambos grupos experimentaron mejoras significativas, con una reducción del 27% y 26% en niveles bajos para el grupo experimental y control, respectivamente. Además, ambos grupos mostraron aumentos en niveles altos, con el grupo experimental aumentando en un 100% y el grupo control en un 43%.

En cuanto al optimismo, ambos grupos mostraron mejoras notables después de la intervención, con reducciones del 25% y 51% en niveles bajos para el grupo experimental y control, respectivamente. Además, hubo aumentos del 32% y 27% en niveles altos para el grupo experimental y control, respectivamente. En autoeficacia, tanto el grupo experimental como el control experimentaron mejoras significativas, con reducciones del 33% y 50% en niveles bajos y aumentos del 54% y 77% en niveles altos, respectivamente. En empatía, se observaron mejoras notables en ambos grupos, con reducciones del 13% y 100% en niveles medios de empatía para el grupo experimental y control, respectivamente. Además, ambos grupos mostraron aumentos en niveles altos, con el grupo experimental aumentando en un 5% y el grupo control en un 9%.

En resumen, la intervención demostró ser efectiva para mejorar diversas competencias socioemocionales en ambos grupos, con el grupo experimental mostrando mejoras más pronunciadas en varios aspectos, como conciencia emocional, regulación emocional, expresión emocional, optimismo, autoeficacia y empatía, en comparación con el grupo control. Esta información queda descrita tal y como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5.
Niveles posteriores de competencias socioemocionales en niños y niñas

Competencia	Nivel de la competencia	Grupo Experimental		Grupo Control		
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Conciencia emocional	Postest	Bajo	12	9.0	6	3.9
		Medio	61	45.5	68	44.7
		Alto	61	45.5	78	51.3
	Pretest	Bajo	36	26.9	30	19.7
		Medio	74	55.2	96	63.2
		Alto	24	17.9	26	17.1
Regulación emocional	Postest	Bajo	18	13.4	17	11.2
		Medio	72	53.7	79	52
		Alto	44	32.8	56	36.8
	Pretest	Bajo	32	23.9	32	21.1
		Medio	64	47.8	60	39.5
		Alto	38	28.4	60	39.5
Expresión emocional	Postest	Bajo	32	23.9	34	22.4
		Medio	58	43.3	78	51.3
		Alto	44	32.8	40	26.3
	Pretest	Bajo	44	32.8	46	30.3
		Medio	68	50.7	78	51.3
		Alto	22	16.4	28	18.4
Optimismo	Postest	Bajo	6	4.5	6	3.9
		Medio	22	16.4	32	21.1
		Alto	106	79.1	1144	75
	Pretest	Bajo	8	6.0	12	7.9
		Medio	46	34.3	50	32.9
		Alto	80	59.7	90	59.2
Autoeficacia	Postest	Bajo	4	3.0	2	1.3
		Medio	44	32.8	26	17.1
		Alto	86	64.2	124	81.6
	Pretest	Bajo	6	4.5	4	2.6
		Medio	72	53.7	78	51.3
		Alto	56	41.8	70	46.1
Empatía	Postest	Bajo	6	4.5	0	0.0
		Medio	38	28.4	32	21.1
		Alto	90	67.2	120	78.9
	Pretest	Bajo	4	3.0	2	1.3
		Medio	44	32.8	40	26.3
		Alto	86	64.2	110	72.4

Fuente: Elaboración propia en base a los análisis realizados (2024).

3.5. Evaluación posterior en adolescentes

Al analizar los resultados obtenidos en cada dimensión divididos entre nivel bajo, medio y alto después de la intervención, se evidencian los resultados de una intervención destinada a mejorar diversas competencias socioemocionales en adolescentes, comparando un grupo experimental con un grupo control. Aquí se destacan las principales conclusiones y cambios observados:

Después de la intervención, el grupo experimental mostró una mejora significativa en la conciencia emocional, con una disminución del 51% en niveles bajos y medios combinados, y un aumento del 78% en niveles altos. En contraste, el grupo control también mostró mejoras, con una reducción del 55% en niveles bajos y un aumento del 31% en niveles altos. En la dimensión, regulación emocional, el grupo experimental experimentó una disminución del 58% en niveles bajos y un aumento del 56% en niveles altos después de la intervención. Mientras tanto, el grupo control mostró una reducción del 30% en niveles bajos y un aumento del 40% en niveles altos. Con expresión emocional. Tras la intervención, el grupo experimental mostró una reducción del 59% en niveles bajos y un aumento del 83% en niveles altos de expresión emocional. En el grupo control, hubo una disminución del 47% en niveles bajos y un aumento del 59% en niveles altos. En cuanto a la confianza, el grupo experimental experimentó una notable disminución del 86% en niveles bajos y un aumento del 46% en niveles altos. Por otro lado, el grupo control también mostró mejoras con una reducción del 33% en niveles bajos y un aumento del 29% en niveles altos.

Después de la intervención, ambos grupos mostraron mejoras significativas en optimismo. El grupo experimental redujo los niveles bajos y medios en un 67% y 47% respectivamente, con un aumento del 30% en niveles altos. El grupo control también mostró mejoras con una reducción del 67% y 28% en niveles bajos y medios, y un aumento del 21% en niveles altos. El grupo experimental mostró una disminución del 80% en niveles bajos y del 70% en niveles medios de asertividad, con un aumento del 33% en niveles altos. En comparación, el grupo control experimentó una reducción del 100% en niveles bajos y del 50% en niveles medios, con un aumento del 18% en niveles altos.

Para prosocialidad, después de la intervención, el grupo experimental mostró una disminución del 17% en niveles bajos y del 36% en niveles medios de prosocialidad, con un aumento del 31% en niveles altos. El grupo control también experimentó mejoras con una reducción del 50% en niveles bajos y del 29% en niveles medios, y un aumento del 22% en niveles altos. Finalmente, en autoeficacia, el grupo experimental redujo los niveles bajos y medios en un 75% y 39% respectivamente, con un aumento del 76% en niveles altos. En contraste, el grupo control mostró una disminución del 94% en niveles bajos y del 38% en niveles medios, con un aumento del 85% en niveles altos.

En resumen, la intervención fue efectiva para mejorar diversas competencias socioemocionales en ambos grupos de adolescentes, con el grupo experimental mostrando mejoras más pronunciadas en la mayoría de las áreas evaluadas en comparación con el grupo control. Esta información queda descrita tal y como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6.
Niveles posteriores de competencias socioemocionales en adolescentes

Competencia	Nivel de la competencia	Grupo Experimental		Grupo Control		
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Conciencia emocional	Posttest	Bajo	6	3.6	5	3.0
		Medio	43	26.1	63	38.2
		Alto	116	70.3	97	58.8
	Pretest	Bajo	12	7.3	11	6.7
		Medio	88	53.3	80	48.5
		Alto	65	39.4	74	44.8
Regulación emocional	Posttest	Bajo	11	6.7	9	5.5
		Medio	82	49.7	90	54.5
		Alto	72	43.6	66	40.0
	Pretest	Bajo	26	15.8	13	7.9
		Medio	93	56.4	105	63.6
		Alto	46	27.9	47	28.5
Expresión emocional	Posttest	Bajo	12	7.3	20	12.1
		Medio	91	55.2	99	60.0
		Alto	62	37.6	46	27.9
	Pretest	Bajo	29	17.6	38	23
		Medio	102	61.8	98	59.4
		Alto	34	20.6	29	17.6
Confianza	Posttest	Bajo	2	1.2	4	2.4
		Medio	55	33.3	60	36.4
		Alto	108	65.5	101	61.2
	Pretest	Bajo	14	8.5	6	3.6
		Medio	77	46.7	81	49.1
		Alto	74	44.8	78	47.3
Optimismo	Posttest	Bajo	4	2.4	3	1.8
		Medio	26	15.8	39	23.6
		Alto	135	81.8	123	74.5
	Pretest	Bajo	12	7.3	9	5.5
		Medio	49	29.7	54	32.7
		Alto	104	63.0	10	61.8
Asertividad	Posttest	Bajo	1	0.6	0	0.0
		Medio	14	8.5	20	12.1
		Alto	150	90.9	145	87.9
	Pretest	Bajo	5	3.0	2	1.2
		Medio	47	28.5	40	24.2
		Alto	113	68.5	123	74.5
Prosocialidad	Posttest	Bajo	5	3.0	1	0.6
		Medio	46	27.9	49	29.7
		Alto	114	69.1	115	69.7

	Pretest	Bajo	6	3.6	2	1.2
		Medio	72	43.6	69	41.8
		Alto	87	52.7	94	57.0
Autoeficacia	Posttest	Bajo	5	3.0	3	1.8
		Medio	41	24.8	57	34.5
		Alto	119	72.1	105	63.6
	Pretest	Bajo	20	12.1	17	10.3
		Medio	83	50.3	89	53.9
		Alto	62	37.6	59	35.8
Empatía	Posttest	Bajo	5	3.0	1	0.6
		Medio	51	30.9	55	33.3
		Alto	109	66.1	109	66.1
	Pretest	Bajo	10	6.1	4	2.4
		Medio	69	41.8	72	43.6
		Alto	86	52.1	89	53.9

Fuente: Elaboración propia en base a los análisis realizados (2024).

4. Discusión

La premisa principal del presente estudio resalta la necesidad que tiene la sociedad actual de tener ciudadanos con altas habilidades socioemocionales, y ante ello, el mejor momento para desarrollarlas se encuentran en la niñez y adolescencia (Román *et al.*, 2022). La investigación evaluó un programa de formación en competencias socioemocionales en niños y adolescentes escolarizados en Medellín, mostrando mejoras significativas en estas competencias tras la intervención.

En el estudio realizado con niños y adolescentes en Medellín, se observó que tanto el grupo control como el experimental inicialmente mostraban niveles similares en competencias socioemocionales. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que encontraron igualdad estadística entre grupos antes de intervenciones similares, (Sánchez-Herrera *et al.*, 2022), Esto respalda la necesidad de estrategias efectivas para mejorar estas competencias desde un punto de partida común, destacando la importancia de la evaluación inicial para diseñar intervenciones adecuadas y medir su efectividad en el ámbito educativo. Este enfoque puede promover el crecimiento emocional y social en todos los estudiantes, independientemente de su nivel inicial.

En relación con la incidencia del programa en el incremento de las competencias socioemocionales, en el cual, los resultados evidencian incremento en las medianas de los grupos control y experimental, se detalla un análisis de algunas de las dimensiones que resaltan del estudio.

Sobre la dimensión “conciencia emocional”. Los resultados del presente estudio muestran un leve incremento en esta habilidad apoyado por la literatura que destaca sus efectos positivos en las relaciones interpersonales (Sánchez-Herrera *et al.*, 2022), empatía (Martínez *et al.*, 2022), y resiliencia emocional (Ocampo-Eyzaguirre y Correa-Reynaga, 2023). Asimismo, la regulación emocional se vio favorecida, utilizando enfoques como el cognitivo conductual y técnicas como el Mindfulness, la respiración consciente, y la comunicación efectiva (Safdie, 2022; Martínez, 2023; Fajardo *et al.*, 2019).

En el ámbito de la empatía, los hallazgos revelan una variabilidad notable respecto a otras dimensiones evaluadas. La literatura coincide en que la empatía puede ser desarrollada a lo largo del tiempo y mediante prácticas específicas, influenciando positivamente las relaciones interpersonales y el bienestar emocional (Murillo *et al.*, 2020; Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo, 2021). Sin embargo, existen discrepancias, como el posible impacto negativo en el bienestar emocional debido a una sobrecarga empática (Rojas, 2019), y debates sobre si es una capacidad innata o aprendida (Minguela y Munuera, 2019; Bisquerra y Chao, 2021). Además, diferentes teorías sobre la naturaleza de la empatía sugieren interpretaciones diversas, desde compartir emociones hasta simplemente comprender y considerar los sentimientos ajenos (Gavilanes y Jara, 2020; Aroche, 2023). Estos puntos destacan la necesidad de investigaciones adicionales para entender mejor esta habilidad en el contexto de las competencias socioemocionales.

La expresión emocional y otras competencias socioemocionales son susceptibles de mejoramiento mediante programas de estimulación, como lo sugieren diversos estudios (Ariza *et al.*, 2022; Altieri, 2022). Igualmente, se han abordado dimensiones como autoeficacia, autonomía, comportamiento prosocial, asertividad y optimismo en investigaciones previas (Grassi-Roig *et al.*, 2022; León *et al.*, 2022; Sanz y Parreño, 2023; Sáenz-Cavia y Delfino, 2022; Rolandi, 2023).

Otra línea de análisis plantea que este estudio propone un constructo teórico robusto al analizar diversas dimensiones de competencias socioemocionales, contrastando con diferentes enfoques teóricos encontrados en la literatura. Como los de Ruvalcaba *et al.* (2019), Sánchez-Herrera *et al.* (2022), Lagos y Sandoval (2021), y Llorent *et al.* (2022), quienes revelan diversas perspectivas y dimensiones de competencias socioemocionales en la investigación académica actual.

Por otro lado, el desarrollo de las competencias socioemocionales desde la infancia hasta la adultez es crucial para el bienestar y el éxito en la vida. La adquisición temprana de estas habilidades es fundamental, ya que influye en la trayectoria de desarrollo de los individuos. Por otro lado, su deficiencia en la infancia temprana puede afectar negativamente el desarrollo hasta la adolescencia. Este proceso comienza en el contexto familiar, donde los niños experimentan sus primeras interacciones sociales y emocionales. Rozo Caro, y Cano Bautista (2022), destacan que la familia es crucial en este proceso, ya que modela las primeras relaciones y aprendizajes sociales.

Finalmente, la comunidad y la escuela también desempeñan roles cruciales. Las interacciones con amigos (Ramírez-Corone *et al.*, 2020) enseñan a los niños habilidades sociales como la empatía y la resolución de conflictos. En el ámbito escolar, la educación socioemocional (Parra Garzón *et al.*, 2023) es vital, ya que el ambiente escolar afecta el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y los docentes desempeñan un papel clave al modelar comportamientos positivos y al crear un ambiente emocionalmente seguro (Costa *et al.*, 2021).

En resumen, el desarrollo de competencias socioemocionales a lo largo de la vida es un proceso continuo que comienza en el hogar y se extiende a la comunidad y la escuela. La integración efectiva de estas habilidades en los sistemas educativos puede mejorar significativamente el bienestar y el éxito de los individuos en diferentes etapas de su vida.

La última línea de análisis de los resultados de la presente investigación se direcciona hacia los beneficios que justifican la inversión en planes de formación en competencias socioemocionales en todos los niveles: desde los alcances locales (familias, escuelas, barrios) hasta los más ambiciosos con políticas públicas territoriales o nacionales. Entre esos beneficios,

se enfatiza en uno en particular que podría abarcar la multidimensionalidad del niño, niña o adolescente, y tiene que ver con la salud mental. La investigación revisada subraya la importancia de integrar la educación en competencias socioemocionales (CSE) dentro de los sistemas educativos y sociales, con el propósito de promover el bienestar mental y emocional de niños, niñas y adolescentes. Se destaca que estas competencias tienen un impacto considerable en la salud mental, ayudando a gestionar el estrés, la ansiedad y la depresión (Hernández y Mendivil, 2019). Además de un mejor bienestar emocional, mayor autoestima y una actitud positiva ante la vida (Bisquerra y Chao, 2021).

La relevancia de estas competencias radica en su capacidad para prevenir problemas de salud mental como el acoso escolar y el aislamiento social, especialmente exacerbados durante la pandemia de COVID-19 (Llorent *et al.*, 2021; Benites y Gallo, 2022). La falta de habilidades socioemocionales puede aumentar el riesgo de estrés, ansiedad y depresión entre los jóvenes, afectando negativamente su rendimiento académico y calidad de vida (Redondo y Zapata, 2022).

La implementación efectiva de programas de CSE requiere una base teórica sólida respaldada por evidencia científica, objetivos claros y específicos, así como una visión colaborativa que involucre a toda la comunidad educativa (Bisquerra y Chao, 2021). Es esencial que el personal docente reciba formación continua y que se adopten estrategias pedagógicas activas y vivenciales para facilitar la adquisición y aplicación de estas competencias en diversas situaciones de la vida real (Calamet y Panchenko, 2022).

En conclusión, la educación socioemocional no solo busca fortalecer las habilidades individuales sino también promover la cohesión social a través de relaciones saludables y constructivas, contribuyendo así al bienestar emocional colectivo (Bisquerra y Chao Rebolledo, 2021). Este enfoque no solo busca satisfacer las necesidades emocionales y sociales, sino que también representa un cambio paradigmático hacia un bienestar integral que considera tanto aspectos emocionales como sociales en la educación y más allá.

5. Conclusiones

El programa PESCOMSE, en sus dos versiones, se puede considerar una herramienta valiosa para fomentar las competencias socioemocionales en un grupo de niños, niñas y adolescentes escolarizados en una institución educativa de básica y media en la ciudad de Medellín.

El desarrollo de competencias socioemocionales es influenciado por factores como la familia, estilo de crianza, intervención docente y aspectos psicológicos. Estas habilidades no son innatas, requieren activación y son moldeadas por experiencias individuales. Es esencial que los adultos posean solidez socioemocional para guiar eficazmente a niños y adolescentes.

Las escuelas deben transformar su relación con las familias, fomentando su participación para apoyar el desarrollo integral.

Esta investigación sugiere explorar nuevas líneas de estudio sobre la influencia de las competencias socioemocionales del profesorado en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las competencias emocionales son cruciales para la salud mental de niños y adolescentes. Programas que promuevan su desarrollo pueden prevenir problemas psicológicos.

A pesar de la evidencia de los beneficios de los programas de formación en competencias socioemocionales, queda mucho por investigar. Preguntas clave incluyen cómo lograr la educación emocional desde el nacimiento, vincular familias y escuelas, formar al profesorado, involucrar instituciones educativas y públicas, sensibilizar organizaciones, diseñar programas secuenciales, identificar mejores prácticas, y evaluar el progreso socioemocional.

6. Referencias

- Altieri Ramírez, P. E. (2022). *Experiencia musical en la formación socioemocional de futuros docentes* [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana de Puebla <https://hdl.handle.net/20.500.11777/5470>
- Alzina, R. y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103-114. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Ariza Tarazona, M. E., Díaz Bolívar, M. A., y Mendoza Machado, K. S. (2022). *El arte como posibilidad para la expresión emocional de la infancia* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18083>
- Aroche, B. L. B. (2023). Empatía histórica desde lo martiano y la formación del profesional universitario para el desarrollo local. *Varona*, 76, 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839024/html>
- Benites, J. A. J. y Gallo, A. V. P. (2022). Las competencias socio emocionales de los estudiantes en la educación virtual. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 160-175. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i6>
- Bisquerra Alzina, R. y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Calamet, F. A. y Panchenko, G. M. (2022). Habilidades socio-emocionales y auto-regulación para la resiliencia y el bienestar estudiantil mediante la aplicación de somatic experiencing. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 75-88. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v1.2319>
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Cedeño, W., Ibarra, L., Galarza, F., Verdesoto, J. y Gómez, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000400466yscript=sci_arttext
- Chicaiza-Rivera, D. (2022). *Competencias socioemocionales de adultos que asisten al programa de formación primaria educación para personas jóvenes y adultas (EPJA)* [Tesis de Maestría]. Universidad del Azuay. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/43675>
- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X. y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

- De la barrera, U., Zegarra, S., Tamarit, A., Gómez, J. y Castilla, I. (2020). Desarrollo de competencias socioemocionales mediante plataforma tecnológica (programa Emotic): Valoración de los beneficios del programa según los participantes. *Know and Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4382>
- Delgado, M. y López, G. (2022). Evaluaciones de las competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una revisión. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 43-74. <https://doi.org/10.32654/ConCienciaEPG/Eds.especial-3>
- Fajardo, Z. I. E., Zuta, M. E. C., Medina, G. M. C. y Medina, F. E. C. (2019). Competencias emocionales en estudiantes superdotados del Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 3(6), 608-613. <https://doi.org/10.35381/s.v.v3i6.380>
- Fernández, I., Zubieta, E. y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En *Cultura y alexitimia* (pp. 73-98). <https://acortar.link/7IA65e>
- Fontoura, C. (2023). Capacidades y dificultades del alumnado con TEA del municipio de Vinhais: una propuesta de intervención neuroeducativa, basada en la educación (socio) emocional. *Journal of Neuroeducation*, 3(2), 106-116. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i2.40932>
- Gavilanes Ojeda, Z. V., y Jara Ramos, K. E. (2020). *Análisis relacional entre los datos sociodemográficos y la empatía de los estudiantes de último año de las 3 escuelas de Psicología de la Universidad del Azuay* [Tesis de grado]. Universidad del Azuay. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10179>
- Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 5-13. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649>
- Hernández, C. y Mendivil, P. (2019). Competencias socioemocionales de los adolescentes víctimas del conflicto armado en ovejas (sucre-Colombia). En Pérez, L. F., Vidal-Durango, J. V., Almaza Rodríguez, C., Manjarres Márquez, J. A., Arraut Camargo, L. C., Orozco Triana, J. A., ... y Méndez Pérez, A. J. (Eds.), *Apuestas del departamento de Sucre en Empresa, Sociedad y Estado* (pp. 95-113). Editorial CECAR. <https://doi.org/10.21892/9789585547261>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Lagos, N. y Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Educación*, 30(59), 113-131. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202102.006>
- León Hernández, R. C., Del Ángel García, J. E., Rodríguez Pérez, A. C., Gómez Peresmitré, G., Platas Acevedo, S. y Pineda García, G. (2022). Efecto de un programa de autoeficacia en auto-atributos y afectos para el control de peso. *Psicumex*, 12, 1-24. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.410>

- Llorent García, V. J., González Gómez, A. L., Farrington, D. P. y Zych, I. (2022). Improving literacy competence and social and emotional competencies in Primary Education through Cooperative Project-Based Learning. *Psicothema*, 34(1), 102-109. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372>
- López-López, V., Zagal, E. y Lagos-San Martín, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>
- Martínez Saura, H. F., Sánchez López, M. C. y Pérez González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *ESE. Estudios sobre educación*, 42, 9-33. <https://hdl.handle.net/11162/224404>
- Martínez, V. (2023). Mindfulness para la mejora de la regulación emocional en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Voces de la educación*, 8(15), 130-148. <https://acortar.link/6aLq8r>
- Mero, K., Llaver, L. y Viteri, L. (2021). La educación de la autonomía en niños y niñas del subnivel inicial 2 de la escuela Gabriela Mistral. *Polo del conocimiento*, 6(8), 135-153.
- Mikulic, I., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-330. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>
- Mínguela Recover, M. Á. y Munuera Gómez, P. (2019). El empowerment desde el emprendimiento social: el caso de los estudiantes del grado trabajo social. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 67-76. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n2a6>
- Murillo, A. L., Sánchez-Gómez, M. y Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional en familia: Un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and Share Psychology*, 1(4), 61-75. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4339>
- Muzzio, E. y Strasser, K. (2022). Un marco integrativo de las competencias socio-emocionales tempranas: cognición, regulación y comunicación. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i1.1330>
- Ocampo-Eyzaguirre, D. y Correa-Reynaga, A. M. (2023). Situación emocional y resiliencia de estudiantes universitarios, pos-pandemia de la COVID-19. Norte de Potosí, Bolivia. *Sociedad y Tecnología*, 6(1), 17-32. <https://doi.org/10.51247/st.v6i1.322>
- Paoloni, P., Rinaudo, M. y Martín, R. (2019). *Yo, tu, ellos y nosotros: Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*. Editorial Brujas. <https://acortar.link/JFKwtT>
- Parra Garzón, D. A., Polo Cudris, A. Y., y Sánchez Vargas, R. (2023). *Escuela formadora de líderes, para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, en los estudiantes de grado noveno y décimo, del Colegio Ciudad Chengdú IED* [Tesis de grado]. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/48535>

- Perera Merdina, C., Navarrete Zambrano, C. M. y Bone Andrade, M. F. (2019). Conciencia Emocional y Regulación Emocional. *Visionario Digital*, 3(3), 75-83. <https://doi.org/10.33262/visionariodigital.v3i3.645>
- Ramírez-Corone, A. A., Suárez, P. C. M., Mejía, J. B. C., Andrade, P. A. B., Torracchi-Carrasco, E. y Carpio, M. G. C. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 39(2), 209-218. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4068522>
- Ramos-Dantas, T., Vieira, L., Triani, F., Getirana, M., López dos Santos, J., Aidar, F. y Gomes, L. (2022). Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. *Educación física y ciencia*, 24(2). <https://doi.org/10.24215/23142561e216>
- Redondo Mendoza, C. E. y Zapata Rueda, C. (2022). Relación entre calidad de vida y competencias socioemocionales: Revisión sistemática. *TECHNO Review*, 11(5). <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4461>
- Rendón-Uribe, M. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis y Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rodríguez-Pérez, S., Sala, J. y Urrea, A. (2021). Diseño y validación del Test Situacional Desarrollo de Competencias Socioemocionales de Jóvenes (DCSE-J). *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22431>
- Rojas Bertier, N. (2019). *La fatiga por compasión y la sobrecarga emocional en enfermeras oncológicas pediátricas* [Tesis de grado]. Universitat Internacional de Catalunya. <http://repositori.uic.es/handle/20.500.12328/1278>
- Rolandi, M. E. (2023). Autoestima y resiliencia en niños y adolescentes. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.32351/rca.v8.322>
- Román, N., Risoto, M. y Hue, G. (2022). Estudio de las competencias socioemocionales en la etapa de educación infantil. *Revista ibérica de sistemas y tecnologías de la información*, 50, 13-20. <https://www.risti.xyz/issues/ristie50.pdf>
- Romero Vásquez, N. C. D. P. (2017). Bienestar psicológico y empatía cognitiva y afectiva en mujeres víctimas de violencia atendidas en hospitales públicos de Trujillo. *Revista De Psicología (Trujillo)*, 19(2), 11-31. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/324>
- Rozo Caro, A. P., y Cano Bautista, M. L. (2022). *Estado del arte, una mirada a la educación emocional desde la educación infantil* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17671>
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos Guajardo, J. y Bravo Andrade, H. R. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 89-101. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.07>

Sáenz-Cavia, A. y Delfino, G. (2022). Educación emocional, resiliencia y alta vulnerabilidad social: diseño y aplicación de un programa de intervención. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(2), 59-86. <https://doi.org/10.48102/riieb.2022.2.2.35>

Safdie, C. F. (2022). *Terapia cognitivo-conductual en el tratamiento de la adicción a internet y redes sociales en adolescentes* [Tesis de Doctorado, Universidad de Belgrano]. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/9683>

Sánchez-Herrera, S., Guerrero-Barona, E., Sosa, D., Monero-Manso, J. y Durán, M. (2022). Efficacy of a Psycho-Educational and Socio-Emotional Intervention Programme for Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 81-53. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138153>

Sanz, S. C. y Parreño, J. A. M. (2023). Diseño, implementación y evaluación del Programa de educación emocional “Universo Emocionante” a través de la metodología del Aprendizaje Servicio. *Espirales. Cuadernos del profesorado*, 16(32), 95-105. <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.8754>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Conceptualización, borrador original, redacción y Edición: Redondo-Mendoza, Ciro Ernesto; **Análisis formal:** Melo-Romero, Erika Yamila; **Curación de datos:** Arias-Muñoz, Claudia Daniela; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Redondo-Mendoza, Ciro Ernesto; Melo-Romero, Erika Yamila; Arias-Muñoz, Claudia Daniela

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

AUTORES:

Ciro Ernesto Redondo Mendoza:

Corporación Universitaria Adventista de Colombia, UNAC.

Docente, investigador. Licenciado en educación, Teología; Psicólogo; Magister en educación con mención en psicología educativa; Doctor en ciencias de la educación; Doctor en psicología. credondo@unac.edu.co

Índice H: 8

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2357-7289>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=EwYUbiUAAA&hl=en>

Erika Yamila Melo Romero:

Corporación Universitaria Adventista de Colombia, UNAC.

Licenciada en Educación Infantil; Magíster en Neuropsicología y Educación; Docente investigadora; Coordinadora del programa de Educación Infantil de la UNAC

docente.emelo@unac.edu.co

Índice H: 1

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1754-8190>

Google Scholar:

<https://scholar.google.com/citations?hl=en&authuser=2&user=NBa1U2MAAAAJ>

Claudia Daniela Arias Muñoz:

Corporación Universitaria Adventista de Colombia, UNAC.

Licenciada en Matemáticas de la Universidad del Tolima y Especialista en Educación.

claudiad.ariasmu@unac.edu.co

Índice H: 1

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-8863-3212>

Google Scholar:

<https://scholar.google.es/citations?user=MNmecOIAAAAJ&hl=es&authuser=5>

Academia.edu:

<https://independent.academia.edu/CLAUDIADANIELAARIASMU%C3%91OZ>