



PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO  
DE COMPETENCIAS  
SOCIOEMOCIONALES EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
BÁSICA REGULAR: UNA REVISIÓN  
SISTEMÁTICA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA  
OPTAR EL GRADO DE MAESTRA EN  
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON  
MENCIÓN EN PSICOLOGÍA ESCOLAR Y  
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

EBONY ALITHU CHAVESTA RUELAS  
MELISSA ELIZABETH VARGAS LUIS

LIMA - PERÚ



**ASESORA**

**MG. JENNY RAQUEL TORRES MALCA**

**JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

DR. GIANCARLO OJEDA MERCADO

PRESIDENTE

DRA. ELENA ESTHER YAYA CASTAÑEDA

VOCAL

MG. MELANIA KATY GUTIERREZ YEPEZ

SECRETARIA

#### **DEDICATORIA.**

A cada niño, niña y adolescente que nos permitió caminar a su lado. Gracias por compartirnos su asombro, por confiar en nosotras su crecimiento y por recordarnos que cada identidad es un universo único en construcción.

#### **AGRADECIMIENTOS.**

A nuestra asesora Jenny por su paciencia y apoyo constante.

A nuestras queridas madres, arquitectas de perseverancia y fuentes de una educación que trasciende lo académico.

A Rebex y Sebitas por su compañía y cariño incondicional durante este proceso. Después de tanto esfuerzo nos recuerdan que siempre hay motivos para celebrar  
¡Lo logramos!

#### **FUENTES DE FINANCIAMIENTO.**

Trabajo de investigación autofinanciado.

# DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

| N° | APELLIDOS Y NOMBRES           |
|----|-------------------------------|
| 1. | CHAVESTA RUELAS EBONY ALITHU  |
| 2. | VARGAS LUIS MELISSA ELIZABETH |

Pertenecientes al programa de la **MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA Y DESARROLLO PSICOLÓGICO**, autores del trabajo titulado: **PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el grado de **MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA ESCOLAR Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE** bajo la modalidad de **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

| N° | APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE | FACULTAD | NIVEL DE ASESORÍA |
|----|---------------------------------|----------|-------------------|
| 1. | TORRES MALCA JENNY RAQUEL       | FAPSI    | ASESOR            |

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de **11%**, según el reporte emitido por el software **Turnitin®** (identificador de entrega: **3017066942**; fecha de entrega: **24-08-2026**).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: **Lima, 24 de agosto de 2026**



Firma del asesor  
N° DNI: 40602320  
ORCID: 0000-0002-7199-8475

Firma del Co-asesor  
N° DNI:  
ORCID:

## ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

|      |                                  |    |
|------|----------------------------------|----|
| I.   | INTRODUCCIÓN .....               | 1  |
| II.  | OBJETIVOS .....                  | 7  |
| III. | DESARROLLO DEL ESTUDIO .....     | 8  |
| IV.  | CONCLUSIONES .....               | 79 |
| V.   | RECOMENDACIONES .....            | 81 |
| VI.  | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... | 83 |

## **RESUMEN**

El presente estudio tiene como objetivo analizar la evidencia científica sobre los programas de educación emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Básica Regular, durante los últimos cinco años, en el marco del compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las metas del Proyecto Educativo Nacional del Perú al 2036 (PEN), así como en respuesta a la atención prioritaria al bienestar de los estudiantes de educación básica. Esta necesidad se refleja en los últimos resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) y en investigaciones que reportan una alta prevalencia de violencia verbal y una limitada contención escolar, fenómenos en algunos casos asociados al confinamiento por la Covid-19. Por ello, en este estudio se han consultado las bases de datos de Scopus, ERIC, EBSCO y Google Scholar, aplicando criterios de inclusión y exclusión con el fin de ajustarlos y extrapolarlos al contexto educativo peruano. La evidencia analizada, proveniente de treinta estudios experimentales y cuasi experimentales, reportan que los programas de educación emocional generan mejoras significativas en las competencias socioemocionales y, por ende, en el bienestar personal y la convivencia escolar. Se identificaron dos modelos teóricos predominantes: pentagonal y Aprendizaje Socioemocional (SEL). Sin embargo, la magnitud de los efectos es heterogénea, oscilando entre pequeña a grande, a pesar de poseer características similares en cuanto a la metodología de los estudios como de los programas de intervención.

### **PALABRAS CLAVES:**

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES, EDUCACIÓN EMOCIONAL, PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN, EDUCACIÓN BÁSICA, ESTUDIANTES

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze the scientific evidence on emotional education programs in the development of socio-emotional competencies in students of Regular Basic Education over the last five years, within the framework of the commitment to the Sustainable Development Goals (SDGs) and the targets of the National Educational Project of Peru 2036 (PEN), as well as in response to the prioritization of student well-being in basic education. This need is reflected in the latest results of the National Assessment of Learning Outcomes (ENLA) and in studies reporting a high prevalence of verbal violence and limited school-based support, phenomena that in some cases are associated with the confinement caused by Covid-19. Therefore, this study consulted the databases Scopus, ERIC, EBSCO, and Google Scholar, applying inclusion and exclusion criteria in order to adapt and extrapolate the findings to the Peruvian educational context. The analyzed evidence, drawn from thirty experimental and quasi-experimental studies, reports that emotional education programs generate significant improvements in socio-emotional competencies and, consequently, in personal well-being and school coexistence. Two predominant theoretical models were identified: the pentagonal model and social-emotional learning (SEL). However, the magnitude of the effects is heterogeneous, ranging from small to large, despite sharing similar characteristics in terms of both the methodology of the studies and the intervention programs.

## **KEYWORDS:**

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCIES, EMOTIONAL EDUCATION, INTERVENTION PROGRAMS, BASIC EDUCATION, STUDENTS.

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Identificación del problema**

El surgimiento de la inteligencia emocional constituyó un hito paradigmático en el estudio científico de las emociones. Este constructo se define como la capacidad para identificar, percibir, valorar, diferenciar y expresar emociones, cuyas funciones facilitan los procesos del pensamiento, la toma de decisiones y, de manera concomitante, la comprensión y regulación de las emociones. A partir de los aportes iniciales y del modelo propuesto por Goleman (1995), surgieron dificultades para distinguir con claridad los conceptos de capacidad, habilidad y competencia. Sumado a ello, la imprecisión en la traducción anglosajona a la lengua hispana ha generado ambigüedades que repercuten en la evaluación e investigación en este campo (Salovey y Mayer, 1990, como se cita en Soler et al., 2016; Mayer y Salovey, 1997, como se cita en López-Cassà, 2023; Pérez & Filella, 2019; Bisquerra & Chao, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021; López-Cassà, 2023).

En el ámbito de la investigación, ha sido un desafío determinar el concepto y operacionalizar las competencias socioemocionales, ya que se suelen utilizar los conceptos de aprendizaje socioemocional, competencias para el siglo XXI, habilidades blandas, habilidades para la vida, entre otros, como si fueran sinónimos. Sin embargo, es preciso resaltar que cada término cuenta con un marco de referencia, así como con una taxonomía que contiene dimensiones y habilidades (UNESCO, 2021). Pese a ello, existe un consenso sobre la valoración de competencias requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que contribuyen al bienestar personal y social.

El desarrollo de las competencias socioemocionales se concibe bajo el marco de la educación emocional, la cual acentúa la interacción entre el sujeto y su entorno, incorporando como ejes fundamentales el desarrollo, las oportunidades de aprendizaje y la construcción de

habilidades. En este contexto, la implementación de programas de educación emocional favorece intervenciones orientadas al desarrollo de dichas competencias socioemocionales durante la formación escolar, sustentadas en un marco teórico sólido y un enfoque sistémico que involucra a los distintos agentes de la comunidad educativa. Estos participan en una pedagogía de carácter experiencial con formación docente que promueve la transferencia de los aprendizajes a diversos ámbitos de la vida cotidiana (Pérez, 2016, como se cita en Soler et al., 2016; Pérez & Filella, 2019; Bisquerra & Chao, 2021; Pericas et al., 2022; López-Cassà, 2023).

Por consiguiente, las competencias emocionales se definen como una agrupación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, así como valores y conductas, cuyo propósito consiste en ser consciente, comprender, expresar y regular las emociones de manera adecuada. Teniendo en cuenta que, sus consecuencias e interacción se exhiben en la convivencia y en el marco de las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2009, como se cita en Soler et al., 2016; Pérez & Filella, 2019; Bisquerra & Chao, 2021; López-Cassà, 2023).

Si bien existen diferentes modelos que congregan las competencias emocionales o socioemocionales, el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) considera en su labor el modelo pentagonal con la estructura de cinco dimensiones o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Cada una de estas dimensiones contiene un conjunto determinado de microcompetencias o componentes (Soler et al., 2016; Pérez & Filella, 2019; Bisquerra & Chao, 2021; López-Cassà, 2023).

Por otro lado, la organización Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) utiliza el modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL) que dispone una organización de cinco bloques o áreas interrelacionadas: autoconciencia (self-awareness), conciencia social (social awareness), toma de decisiones responsable (responsible decision-

making), autorregulación (self-management) y habilidades para relacionarse (relationship skills), promoviendo en la práctica una implementación transversal en los ámbitos educativo, familiar y comunitario (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2020; Bisquerra & Chao, 2021).

Ambos modelos han contribuido al desarrollo de competencias socioemocionales mediante programas de intervención dirigidos a estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria, con periodos de aplicación que oscilan entre cuatro meses y un año escolar. Estos grupos etarios presentan características diferenciadas en sus procesos de desarrollo cognitivo, emocional y social. En el nivel inicial, los niños se encuentran en una etapa temprana de adquisición de capacidades como el reconocimiento y la expresión de las emociones. En la educación primaria se continúan desarrollando como habilidades que propician la toma de conciencia y la resolución de conflictos. En secundaria, los adolescentes suelen afrontar desafíos relacionados a la autoeficacia en las relaciones interpersonales (Salas & Alcaide, 2022; Berastegui-Martínez et al., 2024; Moreno et al., 2024).

Los efectos diferenciados de los programas de educación emocional acorde al nivel educativo y la etapa del desarrollo de los estudiantes, se evidencian en los siguientes hallazgos. Los estudios de Coelho et al. (2023) y Raimundo et al. (2024) revelaron mejoras en la conciencia social y autorregulación de los estudiantes de primaria quienes exhibieron bajos niveles de conflicto, lo que optimizó su capacidad para entablar relaciones armoniosas, generando un impacto positivo en la cooperación y el clima del aula. A su vez, el desarrollo de la autoconciencia permitió evaluar con mayor rigurosidad la calidad de las relaciones entre compañeros (Coelho et al., 2023).

Por su parte, Berastegui-Martínez et al. (2024) y Gomis et al. (2025) evidenciaron progreso en la competencia social, autonomía emocional, competencias para la vida y el bienestar, así como un mayor nivel de conciencia sobre las emociones y conductas tanto en

primaria como secundaria, lo cual implicaría una postura más crítica sobre las propias competencias. En esa línea, el incremento de la conciencia emocional permite que mengue la inhibición de la expresión emocional (García et al., 2024). Respecto a la regulación emocional, los efectos positivos involucran la incorporación del videojuego *Happy 8-12* en tercer grado de primaria, siendo clave la formación temprana en competencias socioemocionales como un factor protector ante las dificultades emocionales que se presentan en la adolescencia (Salas Román & Alcaide Risoto, 2022; Gomis et al., 2025).

A nivel nacional, la investigación realizada por Gutiérrez y Saga (2023) reveló que el 95% de los estudiantes encuestados, tanto hombres como mujeres, fueron víctimas de insultos verbales por parte de sus pares. Esta situación generó manifestaciones de impulsividad ante dichas agresiones, provocando conductas disruptivas dentro del aula. Por ende, se puede decir que, las escuelas además de atender las necesidades académicas de los estudiantes, deben comprometerse con la promoción de las competencias socioemocionales, debido a que estas son imprescindibles para construir ambientes seguros y relaciones saludables entre pares (Butvilas et al., 2022; Jesús et al., 2024).

Es innegable que esta problemática se ha ido agudizando con el paso de los años, principalmente como consecuencia del confinamiento, el distanciamiento social y la educación virtual en un periodo de crisis por la COVID-19, lo que limitó el desarrollo de las competencias socioemocionales en la población infantojuvenil (Troncoso, 2022; Llorent et al., 2023; López-Cassà & Bisquerra, 2024). Si bien el retorno a las clases presenciales ha permitido la implementación de materiales orientados a reforzar dichas habilidades en el horario de tutoría, el despliegue de estos esfuerzos aún resulta insuficiente para responder a las demandas actuales (MINEDU, 2022).

En Perú se realizó la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA, 2024) a través de una evaluación muestral aplicada a estudiantes de 6° grado de primaria. En esta

evaluación, no sólo se abordaron las áreas de matemática y comunicación, sino que también se incluyó la evaluación de la habilidad socioemocional de autorregulación. Los resultados evidenciaron que el 37,7% de los estudiantes manifestó gestionar adecuadamente sus emociones ante diversas situaciones. Este grupo, además, reportó ser capaz de mantener relaciones de apoyo con sus compañeros, exhibir conductas prosociales y situarse en el nivel de logro tanto en las áreas de matemática como de comunicación (MINEDU, 2024). Sin embargo, el porcentaje restante, refleja que, más del 50% de estudiantes que se encuentran en su último año del nivel primario, de instituciones de gestión pública como privada, presentan dificultades para reconocer y gestionar sus emociones, así como, a partir de ellas, sus pensamientos y conductas.

Otro aspecto importante de esta evaluación, es que más del 60%, entre docentes y directivos, consideran que la autorregulación se debe priorizar en aquellos estudiantes que presentan problemas de conducta; mientras que, el 16% de maestros, creen que las habilidades socioemocionales se deben trabajar únicamente en el área de tutoría. Estas creencias pueden llegar a limitar la formación integral de los estudiantes, debido a que las habilidades socioemocionales, según el Currículo Nacional de Educación Básica, deben ser trabajadas de manera integrada en las diferentes disciplinas (MINEDU, 2017).

La falta de habilidades socioemocionales representa un riesgo significativo para los estudiantes, ya que afecta diversas dimensiones de sus vidas: personal, familiar, escolar y comunitaria. Estas carencias se manifiestan en problemas como el ausentismo escolar, baja autoestima, dificultades en la comunicación y consumo de sustancias nocivas, entre otros. (MINEDU, 2022). Es así que, Ramos Clavo et al. (2024) y Fernández et al. (2021) expresan la necesidad de implementar programas socioemocionales pertinentes y sustentados en investigaciones, prácticas y políticas que se han desarrollado en los últimos años en el plano del aprendizaje socioemocional; asimismo, Redondo et al. (2024) indican que “La violencia

estudiantil y el acoso escolar son evidencias claras de estas deficiencias, resaltando la necesidad urgente de programas educativos...” (p. 3). Por tanto, en el Perú, surge la premura de adaptar o implementar programas que atiendan esta necesidad, especialmente en el ámbito de la educación básica.

Con base en todo lo expuesto, el presente estudio cobra relevancia al abordar una necesidad educativa apremiante y se articula con el propósito de “bienestar socioemocional” del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN) (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020). Este marco busca promover espacios que contribuyan con el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de reconocer, regular y expresar emociones, lo que facilita la construcción de una identidad sólida y el establecimiento de relaciones positivas y saludables. Asimismo, la investigación contribuye con dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, “Educación de Calidad” y “Salud y Bienestar” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015)

En ese sentido, a fin de contribuir en la formación de ciudadanos y profesionales capaces de actuar con valores, así como en la toma de decisiones oportunas frente a las demandas de este mundo globalizado (Lagos & Sandoval, 2021; Fernández et al., 2021), proporcionando a los docentes herramientas, estrategias y técnicas aplicables en el aula, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué evidencia científica existe sobre los efectos de los programas de educación emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Básica Regular, durante los últimos cinco años?

## **II. OBJETIVOS**

### *2.1. Objetivo general*

- Analizar la evidencia científica sobre los programas de educación emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Básica Regular, durante los últimos cinco años.

### *2.2. Objetivos específicos*

- Identificar los programas de educación emocional descritos en la literatura científica de los últimos cinco años.
- Clasificar las metodologías de los programas de educación emocional según su duración, diseño, muestra, agentes involucrados e instrumentos de evaluación.
- Determinar el tamaño de efecto de los programas de educación emocional que desarrollan competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Básica Regular.

### III. DESARROLLO DEL ESTUDIO

#### 2.1. Método

La metodología de este estudio se orienta a una revisión sistemática, la cual proporciona una síntesis reciente de la literatura sobre el tema investigado a partir del análisis, la crítica y la síntesis de información, generando nuevas perspectivas sobre el tema estudiado. En este tipo de búsqueda, las revisiones bibliográficas están descritas de forma precisa y detallada, de modo que cualquier investigador pueda replicar todo el proceso ejecutado (Fernández, 2019; Pardal & Pardal, 2020).

##### 2.1.1. *Criterios de elegibilidad*

Criterios de inclusión:

- Programas de intervención publicados en los últimos 5 años (2021-2025)
- Estudios publicados en inglés o español
- Programas de educación emocional
- Diseños experimentales y cuasiexperimentales pretest-postest con grupo control
- Intervenciones dirigidas a estudiantes de educación básica regular

Criterios de exclusión:

- Trabajos de investigación de pregrado y posgrado
- Artículos originales realizados con estudiantes que cuentan con algún tipo de diagnóstico del neurodesarrollo
- Estudios originales cuya muestra está compuesta por estudiantes de educación superior
- Estudios en idiomas diferentes al español e inglés
- Programas que solo abordan aspectos académicos

##### 2.1.2. *Fuentes de información*

Las bases de datos que se usaron en este estudio fueron *Scopus*, ERIC, EBSCO y Google Scholar. No se realizó búsqueda en bases institucionales, así como tampoco en informes gubernamentales.

### 2.1.3. *Búsqueda*

Para la búsqueda de artículos se utilizaron las bases de datos previamente mencionadas y se utilizaron los operadores booleanos, tales como *AND* y *OR*. También, se aplicaron filtros por año, desde el 2021 hasta el presente periodo. Además, se hizo uso de las siguientes palabras claves para los artículos en español: “educación emocional”, “competencias socioemocionales”, “inteligencia emocional”, “habilidades socioemocionales”, “competencias sociales”. Todos ellos combinados con los términos: “estudiantes”, “estudiantes de primaria”, “estudiantes de educación básica”, “estudiantes de inicial”, “estudiantes de secundaria”, “estudiantes de educación básica regular”. Mientras que para los artículos publicados en inglés: “emotional education”, “socio emotional skills”, “socio- emotional competencies” “social skills”, “emotional intelligence”, “socio emotional learning”; cada uno de ellos seguidos de las siguientes palabras: “students”, “elementary education”, “pre-school”, “middle school”, “high school”.

### 2.1.4. *Selección de estudios*

La presente investigación recopiló una serie de estudios utilizando palabras clave definidas, para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Para ello, se aplicaron los criterios de inclusión a través de las directrices PRISMA 2020, lo que permitió garantizar la obtención de información completa, transparente y precisa, así como la fiabilidad de los hallazgos. También se realizó una búsqueda de referencias citadas en los estudios incluidos o denominada como búsqueda inversa, encontrando dos investigaciones mediante dicha estrategia que se estila emplear en las revisiones sistemáticas. Es preciso mencionar que la

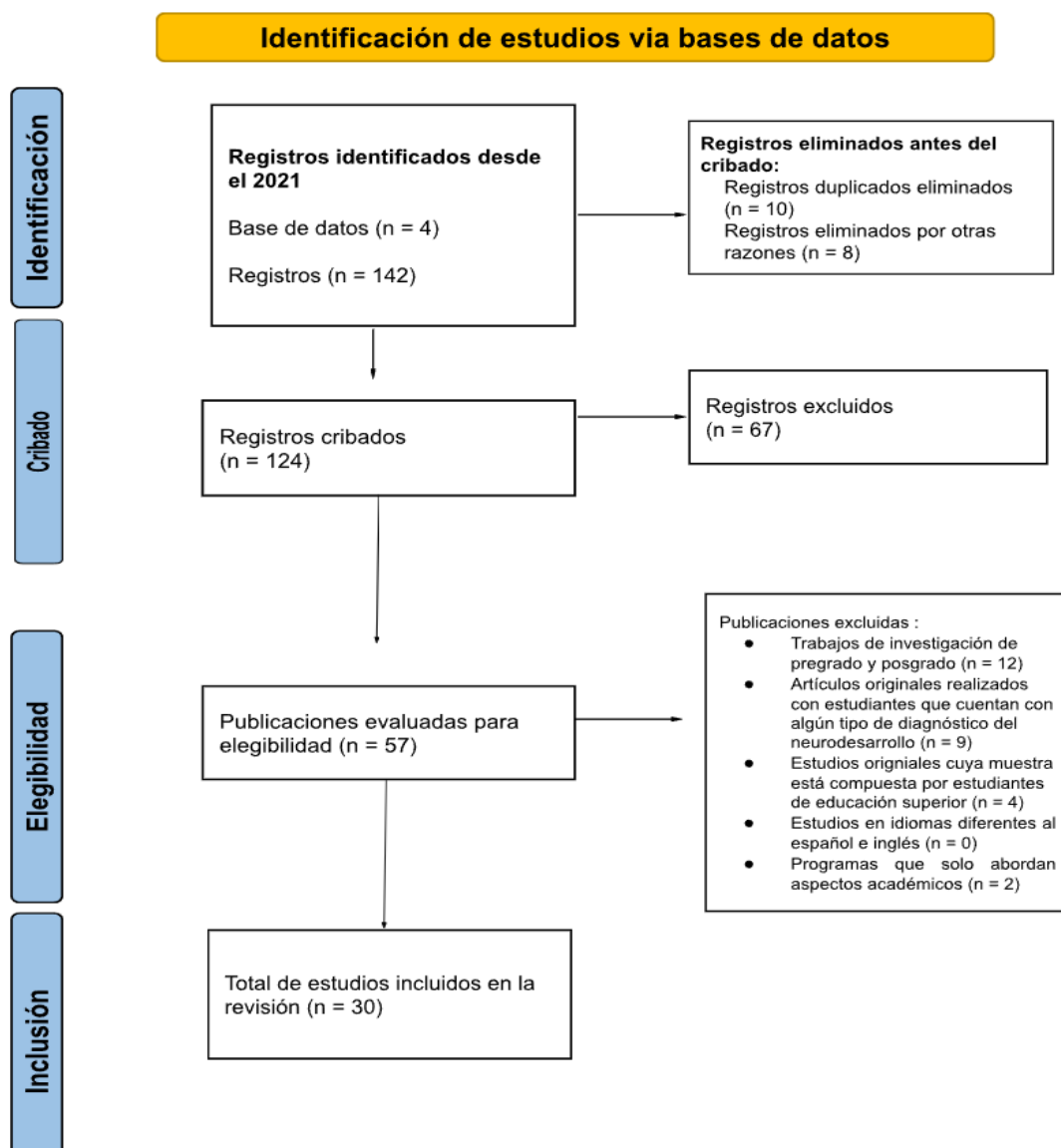
búsqueda de estudios concluyó en diciembre del 2025, incorporándose programas de educación emocional con una duración de hasta un año.

Asimismo, se incluyó un programa sin grupo control, debido a limitaciones prácticas propias de las intervenciones educativas en contextos escolares, así como a los retos logísticos asociados a la implementación en cinco países con culturas diversas. En dichos contextos, fue necesario desplegar equipos encargados de acompañar, formar y supervisar a los docentes, además de traducir y adaptar los materiales dirigidos tanto a docentes como estudiantes de siete instituciones educativas. A su vez, considerando la incorporación del pensamiento computacional como una herramienta de innovación y atendiendo a cuestiones éticas, se optó por no privar a ningún estudiante de su acceso. En consecuencia, todos los participantes conformaron el grupo experimental y se evaluó el factor tiempo del programa (Candeias et al., 2025).

En este estudio se hizo uso del diagrama de flujo PRISMA 2020, debido a que permite visualizar las decisiones adoptadas en cada fase de la revisión. Este esquema sigue una secuencia que va desde la identificación hasta la inclusión de estudios, en función de los criterios previamente establecidos (Page et al., 2021).

### **Figura 1**

*Flujograma del proceso de selección de los artículos*



### 2.1.5. Plan de análisis

Para el análisis de este estudio, se elaboró una matriz, considerando los siguientes aspectos: autores, año de publicación, modelo teórico, diseño de investigación, método, variables investigadas, muestra y hallazgos relevantes.

En cuanto a la evaluación de la calidad metodológica de los estudios seleccionados, se consideraron criterios como la presencia de grupo control, la aleatorización, el tamaño muestral, la validación de los instrumentos aplicados, la formación de los facilitadores y la realización de seguimiento post-intervención. La interpretación de la magnitud del impacto se

estandarizó mediante la calificación de los tamaños de efecto según los criterios convencionales:  $d$  de Cohen (pequeño:  $d > 0.20$ ; moderado:  $d > 0.50$ ; grande:  $d > 0.80$ ) y *eta al cuadrado* (pequeño:  $\eta^2 > 0.01$ ; moderado:  $\eta^2 > 0.06$  y grande:  $\eta^2 > 0.14$ ). Asimismo, se contemplaron criterios no convencionales reportados por los propios autores. En aquellos estudios que se omitieron estas métricas, se procedió a realizar una estimación externa a partir de los datos estadísticos disponibles.

Por último, se realizó una doble verificación de los estudios revisados, inicialmente para ser incluido al trabajo de investigación y posteriormente, para la extracción de datos de acuerdo con los objetivos planteados en el presente estudio.

**Tabla 1***Lista de datos de los estudios revisados*

| <b>Autor y año</b>              | <b>Diseño de investigación, métodos</b>                                  | <b>Variables de investigación</b>                                         | <b>País</b> | <b>Competencias y habilidades</b>                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lagos y Sandoval (2021)         | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control.                   | Programa de educación emocional y competencias socioemocionales           | Chile       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Empatía</li> <li>• Motivación</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Resolución de conflictos</li> </ul>  |
| Santamaría-Villar et al. (2021) | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control.                   | Competencias socioemocionales                                             | España      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia intrapersonal</li> <li>• Inteligencia interpersonal</li> <li>• Adaptación</li> <li>• Gestión del estrés</li> </ul>                                      |
| Luna et al. (2021)              | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control.                   | Competencias socioemocionales y educación emocional                       | España      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia interpersonal</li> <li>• Autoeficacia intrapersonal</li> </ul>                                                                                          |
| Resurrección et al. (2021)      | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control.                   | Competencias socioemocionales                                             | España      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul> |
| Aguilera y Bolgueri (2021)      | Cuasiexperimental con pre, post y seguimiento posterior y grupo control. | Intervención psicoeducativa y desarrollo socioemocional                   | Chile       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Desarrollo socioemocional</li> </ul>                                                                                                           |
| Green et al. (2021)             | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control.                   | Competencias socioemocionales y programa de mentoría para preadolescentes | EE.UU       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Resiliencia</li> </ul>                      |
| Malhotra et al. (2021)          | Experimental con pre y posttest, y grupo control                         | Aprendizaje socioemocional y programa curricular de intervención          | Uganda      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación</li> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> </ul>                                                                                    |

|                                     |                                                                      |                                                           |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     |                                                                      |                                                           |          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       |
| Esen Aygün y Şahin Taşkın (2022)    | Experimental con pre y postest, y grupo control                      | Programas socioemocionales y habilidades socioemocionales | Turquía  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Éxito</li> <li>• Autogestión</li> <li>• Percepción de amistad</li> <li>• Control de impulsos</li> </ul>                                                                                                                                                                                  |
| Salas Román y Alcaide Risoto (2022) | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control no equivalente. | Competencias socioemocionales                             | España   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias intrapersonales</li> <li>• Competencias interpersonales</li> </ul>                                                                                                                                                                                                          |
| Prieto y Gonzáles (2022)            | Cuasiexperimental con pretest y postest, y grupo control.            | Programa de intervención y competencias emocionales       | Chile    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención emocional</li> <li>• Claridad emocional</li> <li>• Recuperación emocional</li> </ul>                                                                                                                                                                                            |
| Pericas et al. (2022)               | Experimental con pre y postest, y grupo control.                     | Programa de intervención                                  | España   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias intrapersonales</li> <li>• Competencias interpersonales</li> </ul>                                                                                                                                                                                                          |
| Shi y Cheung (2022)                 | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.                | Competencias socioemocionales                             | China    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul>                                                                                                                     |
| Shapiro et al. (2023)               | Cuasiexperimental, con pre y postest, y grupo control.               | Programa de intervención y competencias socioemocionales  | EE.UU    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Comportamiento dirigido a objetivos</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Responsabilidad personal</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> <li>• Pensamiento optimista</li> </ul> |
| Coelho et al. (2023)                | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.                | Programa de intervención y competencias socioemocionales  | Portugal | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Pensamiento creativo</li> <li>• Resiliencia</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>                                                                                                                    |

|                                   |                                                       |                                                                          |          |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chance et al. (2023)              | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | EE.UU    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Conciencia Social</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul>                                                                |
| Hosokawa et al. (2023)            | Experimental con pre y postest, y grupo control.      | Programa de intervención                                                 | Japón    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirmación</li> <li>• Autocontrol</li> <li>• Cooperación</li> </ul>                                                                                                                                                                 |
| Berastegui-Martínez et al. (2024) | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de intervención, educación emocional y competencias emocionales | España   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Autonomía emocional</li> <li>• Competencia social</li> <li>• Competencias para la vida y el bienestar</li> </ul>                                                    |
| Redondo-Mendoza et al. (2024)     | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | Colombia | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Expresión emocional</li> <li>• Confianza</li> <li>• Optimismo</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Prosocialidad</li> <li>• Autoeficacia</li> <li>• Empatía</li> </ul> |
| García et al. (2024)              | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de intervención y competencias emocionales                      | España   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Autonomía emocional</li> <li>• Competencia social</li> <li>• Competencias para la vida y el bienestar</li> </ul>                                                    |
| Fu et al. (2024)                  | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | China    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul>                                                                |
| Raimundo et al. (2024)            | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de intervención y competencias socioemocionales.                | Portugal | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento emocional</li> <li>• Competencia social</li> </ul>                                                                                                                                                                     |

|                         |                                                              |                                                          |                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sarmiento et al. (2024) | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.        | Habilidades socioemocionales                             | Portugal                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento creativo</li> <li>• Resiliencia</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Adaptabilidad</li> </ul>                                                                                                            |
| Armesto et al. (2025)   | Experimental con pre, postest y seguimiento, y grupo control | Inteligencia emocional                                   | España                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación social</li> <li>• Interacción social</li> <li>• Independencia social</li> <li>• Externalización de problemas</li> <li>• Internalización de problemas</li> <li>• Reconocimiento de emociones</li> </ul> |
| Ricker y Angosta (2024) | Experimental con pre y postest, y grupo control              | Competencias socioemocionales                            | EE.UU                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos de conceptos SEL</li> <li>• Confianza en competencias SEL</li> </ul>                                                                                                                                 |
| Gomis et al. (2025)     | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.        | Competencias emocionales                                 | España                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Competencia social</li> <li>• Autonomía emocional</li> <li>• Competencias para la vida y el bienestar</li> </ul>                                   |
| Gomis et al. (2025)     | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.        | Programa de intervención                                 | España                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Competencia social</li> <li>• Autonomía emocional</li> <li>• Competencias para la vida y el bienestar</li> </ul>                                   |
| Candeias et al. (2025)  | Cuasiexperimental con pre y postest.                         | Programa de intervención y competencias socioemocionales | Portugal<br>Grecia<br>Polonia<br>Rumanía<br>Turquía | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul>                                               |
| Khoramaki et al. (2025) | Semiexperimental con pre y postest, y grupo control.         | Competencias sociales                                    | Irán                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Autoeficacia</li> </ul>                                                                                                                                                            |
| Zagni et al. (2025)     | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.        | Programa de intervención y habilidades socioemocionales  | Italia                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento emocional</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Autorregulación</li> </ul>                                                                                 |

|                             |                                                   |                                                       |         |                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kołodziejczyk et al. (2025) | Experimental con pre y posttest, y grupo control. | Programa de intervención y aprendizaje socioemocional | Polonia | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamientos agresivos</li> <li>• Reconocimiento emocional (intra e inter)</li> <li>• Regulación emocional</li> </ul> |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En la Tabla 1 se presentan los 30 estudios incluidos en este trabajo de investigación, organizados en cinco columnas: autor y año, diseño de investigación y métodos, variables de investigación, país y competencias y habilidades evaluadas. Respecto al alcance geográfico, el conjunto de estudios refleja una marcada presencia europea, España (10 estudios) y Portugal (3) como los principales referentes. A nivel global, también destacan los programas de EE.UU. (4), Chile (3) y China (2). El resto de la muestra se distribuye de forma unitaria en Uganda, Turquía, Irán, Japón, Colombia, Italia y Polonia; y Candeias et al. (2025) con una muestra multinacional de cinco países europeos. La ausencia de estudios latinoamericanos más allá de Chile y Colombia es notable.

En cuanto al diseño metodológico, predominan los diseños cuasiexperimentales con pretest-posttest y grupo control (21 estudios). Siete estudios utilizaron diseños experimentales puros, y uno (Khoramaki et al., 2025) se identificó como semiexperimental. Solo Candeias et al. (2025) prescindió de grupo control, lo que constituye una excepción declarada en la metodología.

Las variables de investigación giran predominantemente en torno a las competencias socioemocionales como variable dependiente, con variaciones terminológicas entre estudios: algunos señalan "aprendizaje socioemocional", otros de "educación emocional", "habilidades socioemocionales" o "inteligencia emocional". Esta heterogeneidad conceptual es un hallazgo en sí mismo.

Las competencias y habilidades evaluadas muestran una frecuencia diferenciada. La autorregulación/autocontrol es la dimensión más frecuentemente evaluada (presente en 22 de los 30 estudios), seguida de autoconciencia (19 estudios), habilidades para relacionarse (16 estudios), toma de decisiones responsable (14 estudios) y conciencia social (13 estudios). Estas cinco corresponden exactamente a las cinco dimensiones del modelo SEL, lo que refleja la hegemonía de dicho marco teórico en la literatura revisada.

**Tabla 2**

*Evidencia científica sobre los programas de educación emocional en el desarrollo de competencias socioemocionales*

| <b>Autor y año-país</b>                | <b>Diseño de investigación, métodos</b>                | <b>Programa de educación emocional</b>    | <b>Hallazgos claves</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Limitaciones</b>                                                                                                                 |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lagos y Sandoval (2021)-Chile          | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control. | <i>Happy 8-12</i>                         | El programa generó efectos consistentes en el grupo experimental, alcanzando dominios superiores en regulación emocional e interpersonal, empatía y resolución de conflictos, y en menor grado, en autoconciencia, motivación y trabajo en equipo. En el grupo control, con el tiempo, se presentaron disminuciones a pesar de que inicialmente obtuvo mejores resultados.                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La muestra se limitó a una provincia de Chile.</li> </ul>                                  |
| Santamaría-Villar et al. (2021)-España | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control. | Programa de competencias socioemocionales | El programa de competencias socioemocionales demostró eficacia para mitigar la violencia escolar, fortalecer las habilidades sociales y mejorar la inteligencia emocional, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y a la convivencia democrática en la escuela. La interacción entre el tiempo e implementación del programa resultó significativa para los estudiantes del grupo experimental en todos los factores (inteligencia intrapersonal e interpersonal, gestión del estrés y adaptabilidad). | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No menciona.</li> </ul>                                                                    |
| Luna et al. (2021)-España              | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control. | <i>MooN</i>                               | El programa de intervención resultó eficaz para fortalecer competencias socioemocionales, evidenciando mejoras significativas en la competencia interpersonal (cooperación, trabajo en equipo y comunicación efectiva) e intrapersonal (autoconciencia y autorregulación) frente al modelo tradicional, lo cual garantiza un desarrollo integral en los estudiantes.                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de autoinforme pueden incrementar el sesgo de deseabilidad social.</li> </ul> |

|                                   |                                                                                   |                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resurrección et al. (2021)-España | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.                             | <i>Learning to Be</i> (L2B)                                                            | El programa de intervención, enfocado en la evaluación formativa para el desarrollo de competencias socioemocionales, exhibió un incremento significativo en autoconciencia (reconocimiento y comprensión de las emociones) y autorregulación. También mostró mejoras en autoestima y puntuaciones elevadas en toma de decisiones responsables. Cabe resaltar que, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en las demás dimensiones evaluadas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posible sesgo en el proceso de selección de las escuelas.</li> <li>• Algunos instrumentos no estaban validados.</li> <li>• Probable responsabilidad adicional para los docentes.</li> </ul> |
| Aguilera y Bolgueri (2021)-Chile  | Cuasiexperimental, con pre, postest y evaluación de seguimiento, y grupo control. | Programa Instruccional Educativo para la Liberación Emotiva (PIELE)                    | El programa mostró un impacto positivo en el desarrollo socioemocional a corto plazo frente al grupo control y, a largo plazo, desde su línea base. En autoestima, si bien se observó una mejora post-intervención, el análisis comparativo (T-student) no reportó significancia estadística en ninguna etapa, indicando que los efectos no fueron sostenibles ni diferenciales frente al grupo control.                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles iniciales elevados de autoestima.</li> <li>• Muestra reducida.</li> </ul>                                                                                                           |
| Green et al. (2021)-EE.UU         | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.                             | <i>The Speaking to the Potential, Ability, and Resilience Inside Every Kid</i> (SPARK) | El programa produjo mejoras estadísticamente significativas en todas las áreas evaluadas. Los efectos más sólidos se observaron en el conocimiento de los principios curriculares y en comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas. Sin embargo, al analizar por separado, la magnitud de los efectos fue mediana, al igual que las dimensiones de resiliencia y regulación emocional. El efecto más pequeño se halló en el control de impulsos.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación aleatoria por clase entera.</li> <li>• Muestra limitada a un mismo distrito.</li> <li>• Instrumento con confiabilidad moderada</li> <li>• Seguimiento corto.</li> </ul>          |
| Malhotra et al. (2021)-Uganda     | Experimental con pre y postest, y grupo control no equivalente.                   | <i>The Eminyeeto Girls Empowerment Program</i>                                         | El programa reporta mejoras en las diferentes dimensiones evaluadas (autorregulación y toma de decisiones responsable). Además, reduce la depresión leve, aunque un grupo persiste con síntomas de depresión moderada. En el aspecto de apoyo social, sustentado en la percepción de los estudiantes, no se observan avances                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación preliminar</li> <li>• Flexibilidad en la aplicación del programa.</li> </ul>                                                                                                  |

|                                            |                                                                      |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            |                                                                      |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos empleados de baja confiabilidad.</li> </ul>                                                                                                                                                   |
| Esen Aygün y Şahin Taşkın (2022)-Turquía   | Experimental con pre y postest, y grupo control                      | <i>You Can Do It! Education</i>      | El programa fue efectivo en autogestión, confianza y control de impulsos, persistencia, éxito, pero sin impacto estadístico en la dimensión de relaciones interpersonales. Aunque, presenta mejoras en cinco de las siete dimensiones del clima de aula, específicamente en las dinámicas entre pares y enfoque académico.                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra conformada por estudiantes de cuarto grado de una misma institución.</li> <li>• Intervención de corta duración.</li> <li>• No se controlaron las variables familiares o socioeconómicas</li> </ul> |
| Salas Román y Alcaide Risoto (2022)-España | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control no equivalente. | EMOTI                                | El programa demostró avances significativos en la competencia emocional (percepción y expresión emocional), así como en la regulación emocional. Asimismo, se observó valores significativos en la competencia social, evidenciado por un incremento en las conductas prosociales del grupo experimental, lo que favoreció al clima y la convivencia escolar. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carencia de cuestionarios validados.</li> <li>• Falta de formación docente sobre el programa.</li> </ul>                                                                                                   |
| Prieto y Gonzáles (2022)-Chile             | Cuasiexperimental con pretest y postest, y grupo control.            | Conociendo mis emociones y las tuyas | El programa fue eficaz al demostrar efectos positivos en las dimensiones de atención, claridad y recuperación emocional, aunque débiles en cada una de ellas. Mientras que en el grupo control, no se presentaron cambios considerables.                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorreportes</li> <li>• Tamaño del efecto débil/moderado</li> </ul>                                                                                                                                       |
| Pericas et al. (2022)-España               | Experimental con pre y postest, y grupo control.                     | 1, 2, 3 emoción                      | El grupo de intervención mostró un incremento aproximadamente doble en las competencias intrapersonales e interpersonales, alcanzando efectos estadísticamente significativos. No obstante, el impacto es decreciente con la edad, alcanzando resultados mínimos en los niños de 5 años.                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos elaborados para este estudio.</li> <li>• Sobrerrepresentación de escuelas privadas.</li> <li>• Evaluación reportada por docentes.</li> </ul>                                                  |

|                               |                                                                     |                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Shi y Cheung (2022)-China     | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.               | Programa de aprendizaje socioemocional   | El programa produjo mejoras en autoconciencia, habilidades relacionales, toma de decisiones responsables y en reducción de problemas conductuales. Los estudiantes con menor autoconciencia inicial, obtuvieron mejores resultados después de la intervención. No se observaron niveles significativos en autorregulación y conciencia social; tampoco diferencias entre grupos, en conductas prosociales e hiperactividad.                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobreestimación de los efectos del programa.</li> <li>• Autoinformes</li> <li>• Corta duración del programa</li> </ul>                                                                    |
| Shapiro et al. (2023)-EE.UU   | Cuasiexperimental, con pre, medium test y postest, y grupo control. | <i>Toolbox</i>                           | El programa, tanto en la versión estándar como introductoria, obtuvo resultados equivalentes y estadísticamente significativos, que sugiere que hasta una implementación “ligera” puede ser beneficiosa. Estos resultados lo sitúan a nivel de intervenciones de alto prestigio como PATHS ( <i>Blueprints for Healthy Youth Development</i> ), incluso bajo condiciones de prácticas cotidianas.                                                                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No es un estudio aleatorizado.</li> <li>• Información proporcionada por docentes.</li> <li>• Posibles diferencias demográficas no analizadas.</li> </ul>                                  |
| Coelho et al. (2023)-Portugal | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.               | <i>Calmly-Learning to Learn Yourself</i> | El programa ha demostrado resultados favorables en habilidades de comunicación (asertividad, cooperación y sociabilidad), así como en las relaciones entre pares en el aula, destacando avances en la resolución de conflictos y cohesión grupal. En los estudiantes de tercer grado, se identificó un incremento estadísticamente significativo entre el tiempo y el grupo, lo que favoreció la intervención en el grupo experimental. Aunque no registraron efectos relevantes en autorregulación, autocontrol y control emocional, con excepción de cuarto grado de primaria. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia notable en la cantidad de participantes del grupo de intervención.</li> <li>• Los niños tuvieron algunas dificultades al completar los instrumentos de autoreporte.</li> </ul> |
| Chance et al. (2023)-EE.UU    | Cuasiexperimental con pre y postest 1 y 2, y grupo control.         | Ready for success (RFS)                  | El programa inicialmente produjo efectos bajos y medianos en la mayoría de las competencias, solo en autoconciencia y autorregulación se obtuvieron puntajes altos. No se reportaron diferencias significativas entre ambos grupos. Sin embargo, para el segundo postest, el programa mostró mejoras estadísticamente significativas en las cinco competencias trabajadas, encontrando puntuaciones mayores en el grupo experimental, en mayor medida en autoconciencia, autorregulación y toma de decisiones responsable. Los                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia docente en el desarrollo del programa.</li> </ul>                                                                                                                                |

|                                          |                                                       |                                                                      |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          |                                                       |                                                                      |    | estudiantes con menor desempeño inicial mostraron mayores mejoras en el postest.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                               |
| Hosokawa et al. (2023)-Japón             | Experimental con pre y postest, y grupo control.      | Fun FRIENDS                                                          |    | El programa mostró puntuaciones significativamente más altas en autocontrol y cooperación en el grupo de intervención, contribuyendo al desarrollo temprano de habilidades relacionadas a la adaptación escolar en educación inicial.                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados basados en informes de docentes.</li> <li>• Resultados no son generalizables, ya que se realizó en una región rural.</li> </ul>           |
| Berastegui-Martínez et al. (2024)-España | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de educación emocional                                      | de | El programa reveló eficacia para fortalecer la conciencia emocional, autonomía emocional y competencia social, con una mejora estadísticamente significativa en segundo grado de secundaria. Se identificó un detrimento en las competencias para la vida y el bienestar, probablemente por el incremento de la autocrítica vinculada a un mayor nivel de conciencia emocional.                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tamaño de muestra limitada y con selección de participantes no aleatoria.</li> </ul>                                                                 |
| Redondo-Mendoza et al. (2024)-Colombia   | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de Estimulación en Competencias Socioemocionales (PESCOMSE) | de | El programa evidenció mejoras significativas en conciencia emocional, expresión emocional, autoeficacia, regulación emocional, optimismo y empatía de los niños. Asimismo, en los adolescentes se registraron niveles notables en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo que contribuye al bienestar, la adaptación y una convivencia escolar armónica.                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No menciona.</li> </ul>                                                                                                                              |
| García et al. (2024)-España              | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de educación emocional                                      | de | El programa demostró un incremento significativo en la conciencia emocional y regulación emocional, así como una mejora notable en la resiliencia. Además, disminuyeron conductas que afectan la convivencia, tales como la violencia física entre estudiantes, la exclusión social y la disrupción en el aula.                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra con cantidad reducida de instituciones educativas.</li> <li>• Falta de evaluaciones de seguimiento.</li> </ul>                               |
| Fu et al. (2024)-China                   | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | <i>Positive Growth</i>                                               |    | El programa reveló mejoras significativas con mayor incremento en las dimensiones de autoconciencia y conciencia social, así como puntuaciones notables en habilidades para relacionarse, fortaleciendo las competencias socioemocionales de estudiantes rurales con recursos limitados y en contextos desfavorecidos. Sin embargo, no se observaron valores estadísticamente significativos en autorregulación y toma de decisiones responsable. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin seguimiento después del postest.</li> <li>• Dificultades para incorporar en la evaluación a los padres de familia y docentes rurales.</li> </ul> |

|                                  |                                                                   |                              |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Raimundo et al. (2024)-Portugal  | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.             | <i>Slowly but Steadily</i>   |         | El programa evidenció mejoras significativas en conocimiento emocional, competencia social, relaciones entre pares, autorregulación y comportamiento académico. Asimismo, los estudiantes que presentaron niveles iniciales bajos fueron quienes tuvieron mayores avances tras la intervención. Además, se reveló una reducción en las dificultades de externalización. Cabe destacar que, las niñas con nivel socioeconómico medio presentaron una disminución más pronunciada en los problemas sociales. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificación del diseño inicial por cuestiones éticas en la pandemia.</li> <li>• Programa implementado durante un curso académico.</li> <li>• Evaluaciones de seguimiento.</li> <li>• Variabilidad en la asistencia docente</li> </ul> |
| Sarmiento et al. (2024)-Portugal | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.             | <i>Semear On-air</i>         | Valores | El programa evidenció un incremento significativo en pensamiento creativo (creatividad), resiliencia (persistencia) y comunicación (cooperación). Asimismo, mejoró la capacidad de adaptación (responsabilidad y curiosidad) según la percepción de los docentes. En contraste los estudiantes exhibieron valores significativos en la dimensión de adaptabilidad (responsabilidad).                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de evaluación tuvieron sesgos.</li> <li>• Carencia de una evaluación de seguimiento.</li> </ul>                                                                                                                           |
| Armesto et al. (2025)-España     | Cuasiexperimental con pre, postest y seguimiento, y grupo control | Dramacionante                |         | El programa obtiene resultados significativos, según la información proporcionada por los docentes, en cooperación social, interacción social, independencia social, externalización e internalización del problema, incluso después de la culminación del programa. No obstante, en comparación con los resultados otorgados por los padres, no existe una diferencia notable entre ambos grupos en el postest.                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posible sesgo en la información proporcionada por docentes y padres.</li> <li>• Muestra pequeña</li> </ul>                                                                                                                             |
| Ricker y Angosta (2024)-EE.UU    | Experimental con pre y postest, y grupo control                   | <i>Character playbook</i>    |         | El programa presentó efectos notables en la adquisición de conocimientos socioemocionales y en la confianza asociada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra reducida</li> <li>• Falta de información en el postest por parte del grupo control</li> <li>• Autorreportes</li> </ul>                                                                                                         |
| Gomis et al. (2025)-España       | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.             | Programa educación emocional | de      | El programa de educación emocional, junto con el videojuego <i>Happy 8-12</i> , demostraron eficacia en mejorar la conciencia, regulación y autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, siendo significativos en estudiantes de primer y tercer grado de primaria. En                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor cantidad de participantes en el grupo experimental.</li> </ul>                                                                                                                                                                   |

|                                                                            |                                                       |                                             |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                            |                                                       |                                             |       | contraste, en segundo grado no se observaron cambios significativos en el grupo experimental, lo que implica una menor efectividad del programa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentos de autorreporte en tercer grado.</li> <li>• Muestreo por conveniencia.</li> </ul>                                                                                                                    |
| Gomis et al. (2025)- España                                                | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa educación emocional                | de    | El programa demostró una mejora significativa en la regulación emocional, la cual actuó como un mediador entre los niveles de ansiedad y el rendimiento académico, atenuando parcialmente los efectos de la ansiedad sobre el desempeño escolar. En sí, el programa favorece al bienestar y el proceso de aprendizaje.                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El diseño de investigación no permitió explorar los efectos del programa de manera sostenida.</li> </ul>                                                                                                          |
| Candeias et al. (2025)-Portugal<br>Grecia<br>Polonia<br>Rumanía<br>Turquía | Cuasiexperimental con pre y postest.                  | COMPUSEL                                    |       | El programa mostró mejoras estadísticamente significativas en autoconciencia y autorregulación. En conciencia social exhibieron mayor empatía y comprensión de las emociones ajenas y un aumento notable en habilidades para relacionarse, entre ellas resolución de conflictos, comunicación efectiva, cooperación y trabajo en equipo. Por último, en la toma de decisiones responsable se incrementó la capacidad para evaluar y actuar con ética. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Breve periodo de implementación del programa.</li> <li>• Diferencias culturales y metodológicas en los cinco países.</li> </ul>                                                                                   |
| Khoramaki et al. (2025)-Irán                                               | Semiexperimental con pre y postest, y grupo control.  | Programa entrenamiento habilidades sociales | de en | El programa presenta una relación directa y positiva con las habilidades sociales, alcanzando un efecto favorable (validadas por adultos). Sin embargo, este efecto no se traduce en un aumento equivalente en la autoeficacia percibida por los estudiantes, sugiriendo una desconexión entre una evaluación externa y la confianza autopercebida.                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación forzada del programa.</li> <li>• Ausencia de control en variables exógenas e individuales</li> <li>• Muestra pequeña y centrada en el género femenino</li> </ul>                                       |
| Zagni et al. (2025)- Italia                                                | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa educativo                          |       | Programa estadísticamente significativo y efectivo para el desarrollo de habilidades socioemocionales, con grupos equivalentes al inicio. Sin embargo, la magnitud del efecto fue pequeño, lo cual propone un impacto modesto, pero identificable en contextos escolares.                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aleatorización parcial de la muestra.</li> <li>• Autorreportes para el nivel socioeconómico.</li> <li>• Docentes facilitadores</li> <li>• Breve duración del programa.</li> <li>• Instrumento adaptado</li> </ul> |

|                                     |                                                  |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kołodziejczyk et al. (2025)-Polonia | Experimental con pre y postest, y grupo control. | Encuentros con León | Programa con un alcance representativo, aunque con efecto pequeño, en las competencias socioemocionales básicas, exactamente en el reconocimiento emocional a nivel inter e intrapersonal, y en regulación emocional. Sin embargo, estos efectos no se traducen a una reducción de agresividad en el periodo evaluado, resultado que puede atribuirse al desarrollo humano, la edad cronológica o al tiempo corto del programa. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición inmediata en el post test.</li> <li>• Muestra no aleatorizada.</li> <li>• Programa de corta duración.</li> </ul> |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En la tabla N° 2 se analizan los programas de educación emocional los cuales evidencian eficacia en el desarrollo de competencias socioemocionales mediante niveles significativos en las dimensiones y subdimensiones, así como impactos favorables en el bienestar socioemocional de los estudiantes y la convivencia escolar en las instituciones educativas de diversos países (Santamaría-Villar et al., 2021; Luna et al., 2021; Green et al., 2021; Malhotra et al., 2021; Salas Román & Alcaide Risoto, 2022; Prieto & Gonzáles, 2022; Shapiro et al., 2023; Chance et al., 2023; Hosokawa et al., 2023; Redondo-Mendoza et al., 2024; García et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Armesto et al., 2025; Ricker & Angosta, 2024; Gomis et al., 2025; Candeias et al., 2025; Khoramaki et al., 2025; Zagni et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025). No obstante, en ciertos estudios, los programas de intervención tuvieron mejoras pronunciadas en un año escolar en particular (Pericas et al., 2022; Berastegui-Martínez et al., 2024; Gomis et al., 2025) y/o en ciertas competencias socioemocionales (Lagos & Sandoval, 2021; Resurrección et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Shi & Cheung, 2022; Coelho et al., 2023; Fu et al., 2024). Es preciso mencionar que solo un programa no reportó valores significativos (Aguilera & Bolgueri, 2021).

Con relación a las limitaciones vinculadas a las metodologías de los programas de educación emocional, se encontró que los programas *You Can Do It! Education* (Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022); programa de aprendizaje socioemocional (Shi & Cheung, 2022); COMPUSEL (Candeias et al., 2025) y Encuentros con León (Kołodziejczyk et al., 2025) tienen un periodo breve de implementación. Pese a la prolongada duración del programa *Slowly but Steadily* (Raimundo et al., 2024) y programa educativo (Zagni et al., 2025), se cuestiona sus restricciones a un curso académico, así como un año lectivo.

Otras limitaciones se enfocaron en los docentes-facilitadores, quienes probablemente descuidaron el seguimiento a los estudiantes por asumir una responsabilidad adicional a sus funciones (Resurrección et al., 2021), fueron transigentes en la aplicación del programa *The*

*Eminyeeto Girls Empowerment Program* (Malhotra et al., 2021) y por el rol de facilitador en sí mismo (Zagni et al., 2025). Adicional a ello, se destaca la carencia de formación docente sobre el programa EMOTI (Salas Román & Alcaide Risoto, 2022), participación inconstante de los docentes en las sesiones de formación para la sostenibilidad del programa (Raimundo et al., 2024) y, en otro caso, la falta de docentes durante la implementación del programa *Ready for success* [RFS] (Chance et al., 2023). En contraparte, se sobrevalora la presencia de especialistas en SEL, así como los resultados del programa (Shi & Cheung, 2022). En otros casos, las limitaciones se basan en la adaptación del programa a modalidad virtual en el contexto de pandemia (Khoramaki et al., 2025) y considerar una competencia con altos niveles en el pretest (Aguilera & Bolgueri, 2021).

Por otro lado, se hallaron limitaciones relacionadas con el diseño de investigación como la falta de aleatorización o el uso de muestras parciales que son una restricción recurrente (Resurrección et al., 2021; Shapiro et al., 2023; Berastegui-Martínez et al., 2024; Kołodziejczyk et al., 2025; Zagni et al., 2025; Gomis et al., 2025). Algunos autores señalan como debilidad la asignación aleatoria por conglomerados (aula) en lugar de individuos (Green et al., 2021); así como el predominio de muestras reducidas que limitan la generalización de resultados (Lagos & Sandoval, 2021; Aguilera & Bolgueri, 2021; Green et al., 2021; Hosokawa et al., 2023; Berastegui-Martínez et al., 2024; García et al., 2024; Armesto et al., 2025; Ricker & Angosta, 2024; Khoramaki et al., 2025). Esen Aygün y Şahin Taşkın (2022) presentan una situación similar, aunque se diferencia por la muestra centrada en un solo grado de una misma institución. Asimismo, se identificaron sesgo en la representatividad, como la sobrerrepresentación de instituciones privadas (Pericas et al., 2024), o una desproporción numérica a favor del grupo experimental (Coelho et al., 2023; Gomis et al., 2025).

Con respecto a la recolección de datos, el uso de autorreportes representa un factor crítico de acuerdo con varios autores por el riesgo de deseabilidad social (Luna et al., 2021;

Prieto & Gonzáles, 2022; Shi & Cheung, 2022; Gomis et al., 2025; Ricker & Angosta, 2024). No obstante, incluso en estudios donde la evaluación recayó en docentes o padres, esta participación fue considerada una limitación (Pericas et ál., 2022; Hosokawa et al., 2023; Shapiro et al., 2023; Armesto et al., 2025) al igual que la inclusión de estudiantes y docentes (Sarmiento et al., 2024). Otros desafíos incluyen la dificultad para completar los cuestionarios (Coelho et al., 2023) y la complejidad para involucrar a los padres y docentes en el proceso evaluativo (Fu et al., 2024).

En cuanto a las propiedades psicométricas, se reportan que herramientas como el DESSA (Shapiro et al., 2023; Chance et al., 2023), el CDE 9-13 (Berastegui-Martínez et al., 2024; Gomis et al., 2025) y el BarOn EQ-i:YV (Santamaría-Villar et al., 2021) cuentan con propiedades psicométricas documentadas. Sin embargo, se observan limitaciones de validez en cuestionarios de elaboración propia (Pericas et al., 2022), en aquellos con adaptación local sin revalidación (Kołodziejczyk et al., 2025; Zagni et al., 2025), o en los aplicados en contextos culturales distintos a los de su validación original (Resurrección et al., 2021; Salas Román y Alcaide Risoto, 2022).

La sostenibilidad de los programas de educación emocional representa una de las mayores brechas metodológicas donde varios estudios señalan que la aplicación inmediata del posttest y la ausencia de evaluaciones de seguimiento impidieron comprobar la permanencia de los efectos a largo plazo (Green et al., 2021; García et ál., 2024; Fu et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Gomis et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025). Si bien, en el estudio de Ricker y Angosta (2024), no se marcó este aspecto específicamente como limitación, pero sí se reportó la falta de información en el posttest por parte del grupo control.

Finalmente, se notificó la falta de control de las variables exógenas (familiares, económicas, demográficas, etc) (Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Shapiro et al., 2023; Khoramaki et al., 2025) y los desafíos de implementación que representó la aplicación de un

programa en varios países (Candeias et al., 2025). Factores externos como la reestructuración del diseño a causa de la Covid-19 (Raimundo et al., 2024); el estudio preliminar de Malhotra *et al.* (2021) y el tamaño de efecto alcanzado (Prieto & González, 2022) también fueron reportados como limitaciones.

**Tabla 3**

*Identificar los programas de educación emocional descritos en la literatura científica de los últimos cinco años*

| <b>Programa de educación emocional</b>                                                 | <b>Autor y año</b>               | <b>País</b> | <b>Variables de investigación</b>                        | <b>Muestra</b>                                                    | <b>Modelo teórico</b>                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <i>Happy 8-12</i>                                                                      | Lagos y Sandoval (2021)          | Chile       | Programa de intervención y competencias socioemocionales | Estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria. | Modelo pentagonal de competencias emocionales |
| Programa de competencias socioemocionales                                              | Santamaría-Villar et al. (2021)  | España      | Competencias socioemocionales                            | Estudiantes de tercer grado de primaria                           | Modelo mixto de BarOn.                        |
| <i>MooN</i>                                                                            | Luna et al. (2021)               | España      | Competencias socioemocionales y educación emocional      | Estudiantes de primaria (10 a 13 años)                            | Aprendizaje Socioemocional (SEL).             |
| <i>Learning to Be (L2B)</i>                                                            | Resurrección et al. (2021)       | España      | Competencias socioemocionales                            | Estudiantes de primaria (8 a 11 años)                             | Aprendizaje Socioemocional (SEL).             |
| Programa Instruccional Educativo para la Liberación Emotiva (PIELE)                    | Aguilera y Bolgueri (2021)       | Chile       | Programa de intervención                                 | Estudiantes de quinto año de educación básica                     | Enfoque cognitivo-motivacional                |
| <i>The Speaking to the Potential, Ability, and Resilience Inside Every Kid (SPARK)</i> | Green et al. (2021)              | EE.UU       | Aprendizaje socioemocional                               | Estudiantes (10 a 13 años)                                        | Aprendizaje Socioemocional (SEL)              |
| <i>The Eminyeeto Girls Empowerment Program</i>                                         | Malhotra et al. (2021)           | Uganda      | Competencias socioemocionales                            | Estudiantes mujeres de 1° a 7° grado de secundaria (12 y 17 años) | Aprendizaje Socioemocional (SEL)              |
| <i>You Can Do It! Education</i>                                                        | Esen Aygün y Şahin Taşkın (2022) | Turquía     | Aprendizaje socioemocional                               | Estudiantes de cuarto grado de primaria                           | Aprendizaje Socioemocional (SEL).             |

|                                                                      |                                     |          |                                                                          |                                                                              |                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| EMOTI                                                                | Salas Román y Alcaide Risoto (2022) | España   | Competencias socioemocionales                                            | Estudiantes de inicial (5 años)                                              | Inteligencia emocional                                                                   |
| Conociendo mis emociones y las tuyas                                 | Prieto y Gonzáles (2022)            | Chile    | Programa de intervención y competencias emocionales                      | Estudiantes de séptimo y octavo grado (13 años)                              | Teoría de las emociones de Richard Lazarus y los lineamientos de Vallés y Vallés (2000). |
| 1, 2, 3 emoción                                                      | Pericas et al. (2022)               | España   | Programa de intervención                                                 | Estudiantes de inicial (3, 4 y 5 años)                                       | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                        |
| Programa de aprendizaje socioemocional                               | Shi y Cheung (2022)                 | China    | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | Estudiantes de quinto grado de primaria                                      | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                        |
| <i>Toolbox</i>                                                       | Shapiro et al. (2023)               | EE.UU    | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | Estudiantes de inicial (K2)                                                  | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                        |
| <i>Calmly-Learning to Learn Yourself</i>                             | Coelho et al. (2023)                | Portugal | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | Estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria                            | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                        |
| <i>Ready for success</i> (RFS)                                       | Chance et al. (2023)                | EE.UU    | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | Estudiantes de tercer grado de primaria                                      | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                        |
| Fun FRIENDS                                                          | Hosokawa et al. (2023)              | Japón    | Programa de intervención                                                 | Estudiantes de inicial (4 y 5 años)                                          | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                        |
| Programa de educación emocional                                      | Berastegui-Martínez et al. (2024)   | España   | Programa de intervención, educación emocional y competencias emocionales | Estudiantes de sexto grado de primaria, segundo y cuarto grado de secundaria | Modelo pentagonal de competencias emocionales                                            |
| Programa de Estimulación en Competencias Socioemocionales (PESCOMSE) | Redondo-Mendoza et al. (2024)       | Colombia | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | Estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria y secundaria       | Modelo de Mikulic et al. (2015).                                                         |
| Programa de educación emocional                                      | García et al. (2024)                | España   | Programa de intervención y competencias emocionales                      | Estudiantes de primero y segundo grado de secundaria                         | Modelo pentagonal de competencias emocionales                                            |

|                                                   |                             |                                                     |                                                          |                                                            |                                                                                      |
|---------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Positive Growth</i>                            | Fu et al. (2024)            | China                                               | Programa de intervención y competencias socioemocionales | Estudiantes de quinto grado de primaria                    | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                    |
| <i>Slowly but Steadily</i>                        | Raimundo et al. (2024)      | Portugal                                            | Programa de intervención y competencias socioemocionales | Estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria          | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                    |
| <i>Semear Valores On-air</i>                      | Sarmento et al. (2024)      | Portugal                                            | Habilidades socioemocionales                             | Estudiantes de noveno y onceavo grado (15 años)            | Fortalezas y virtudes del carácter en el marco del Aprendizaje Socioemocional (SEL). |
| Dramacionante                                     | Armesto et al. (2025)       | España                                              | Programa instruccional e inteligencia emocional          | Estudiantes entre cuatro y cinco años                      | Inteligencia emocional                                                               |
| <i>Character playbook</i>                         | Ricker y Angosta (2024)     | EE.UU                                               | Programa de intervención y competencias socioemocionales | Estudiantes de secundaria                                  | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                    |
| Programa de educación emocional                   | Gomis et al. (2025)         | España                                              | Competencias emocionales                                 | Estudiantes de primero, segundo y tercer grado de primaria | Modelo pentagonal de competencias emocionales                                        |
| Programa de educación emocional                   | Gomis et al. (2025)         | España                                              | Programa de intervención                                 | Estudiantes de primero y segundo grado de primaria         | Modelo pentagonal de competencias emocionales                                        |
| COMPUSEL                                          | Candeias et al. (2025)      | Portugal<br>Grecia<br>Polonia<br>Rumanía<br>Turquía | Programa de intervención y competencias socioemocionales | Estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado de primaria  | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                    |
| Programa de entrenamiento en habilidades sociales | Khoramaki et al. (2025)     | Irán                                                | Competencias sociales                                    | Estudiantes mujeres de cuarto, quinto y sexto de primaria  | Programa basado en Gresham y Eliot.                                                  |
| Programa educativo                                | Zagni et al. (2025)         | Italia                                              | Programa de intervención y habilidades socioemocionales  | Estudiantes de cuarto y quinto de primaria, y secundaria   | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                    |
| Encuentros con León                               | Kołodziejczyk et al. (2025) | Polonia                                             | Programa de intervención y aprendizaje socioemocional    | Inicial de 5 años, primero y segundo grado de primaria     | Aprendizaje Socioemocional (SEL).                                                    |

En la tabla N° 3 se visualizan los programas de educación emocional con sus respectivos modelos teóricos. Por un lado, se encuentra el Aprendizaje Socioemocional (SEL) fundamentado y promovido por la asociación Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). En este se modelo se basan la mayoría de los programas revisados, tales como *Moon* (Luna et al., 2021); *Learning to Be* [L2B] (Resurrección et al., 2021); *The Speaking to the Potential, Ability, and Resilience Inside Every Kid* [SPARK] (Green et al., 2021); *The Eminyeeto Girls Empowerment Program* (Malhotra et al., 2021); *You Can Do It! Education* (Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022); 1, 2, 3 emoción (Pericas et al., 2022); Programa de aprendizaje socioemocional (Shi & Cheung, 2022); Toolbox (Shapiro et al., 2023); *Calmly-Learning to Learn Yourself* (Coelho et al., 2023); *Ready for success* (Chance et al., 2023); Fun FRIENDS (Hosokawa et al., 2023); Positive Growth (Fu et al., 2024); *Slowly but Steadily* (Raimundo et al., 2024); *Semear Valores On-air* (Sarmiento et al., 2024); *Character playbook* (Ricker & Angosta., 2024); COMPUSEL (Candeias et al, 2025); Programa educativo (Zagni et al., 2025) y Encuentros con León (Kołodziejczyk et al., 2025).

Adicionalmente, se identificó el programa *Happy 8-12* en el estudio de Lagos y Sandoval (2021), así como otros programas de educación emocional reportados en las investigaciones de Berastegui-Martínez et al. (2024); García et al. (2024); Gomis et al. (2025) y Gomis et al. (2025), los cuales se basan en el modelo pentagonal del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). Otros programas de intervención se fundamentan en la inteligencia emocional, como *Dramacionante* (Armesto et al., 2025), descritos en los estudios de Salas Román y Alcaide Risoto (2022) y Santamaría-Villar et al. (2021); este último basado en el modelo mixto de Bar-On. Finalmente, el *Programa Instruccional Educativo para la Liberación Emotiva* [PIELE] (Aguilera & Bolgeri, 2021); *Conociendo mis emociones y las tuyas* (Prieto & Gonzáles, 2022); el *Programa de Estimulación en Competencias Socioemocionales* [PESCOMSE] (Redondo-Mendoza et al., 2024) y el *Programa de*

*entrenamiento en habilidades sociales* (Khoramaki et al., 2025) revelaron sus orígenes en otros modelos teóricos.

**Tabla 4**

*Clasificación de las metodologías de los programas de educación emocional según su duración, diseño, muestra, agentes involucrados e instrumentos de evaluación*

| Programa                                  | Diseño del programa                                                                                                                                                                                  | Competencias y habilidades                                                                                                                                                                                   | Muestra                                                                | Duración                                                                  | Agentes                                                             | Instrumentos                                                                                   |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Happy 8-12</i>                         | Programa gamificado adaptado a las necesidades formativas identificadas que integra estrategias de regulación de Jame Gross.                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Empatía</li> <li>• Motivación</li> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Resolución de conflictos</li> </ul> | 197 estudiantes de una escuela. No menciona el tiempo de capacitación. | No menciona                                                               | No menciona                                                         | Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) completado por estudiantes.                     |
| Programa de competencias socioemocionales | Programa preventivo y promocional, enfoque progresivo con dinámicas grupales, actividades basadas en aprendizaje experiencial, técnicas de regulación emocional, reflexión guiada y apoyos visuales. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inteligencia intrapersonal</li> <li>• Inteligencia interpersonal</li> <li>• Adaptación</li> <li>• Gestión del estrés</li> </ul>                                     | 100 estudiantes de dos escuelas (GE: 50; GC: 50).                      | 7.5 meses, 15 sesiones quincenales de 45 minutos. formación para docentes | Docentes-facilitadores, equipo de orientación educativa y familias. | BarOn Emotional Quotient Inventory (Youth Version [BarOn EQ-i:YV]) completado por estudiantes. |
| <i>MooN</i>                               | Programa basado en aprendizaje cooperativo y experiencial a través del deporte, que                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia interpersonal</li> </ul>                                                                                                                               | 170 estudiantes de un centro educativo                                 | 9 semanas, 18 sesiones (2 veces por semana) de 45 minutos.                | Docentes de educación física-facilitadores, directivos,             | Self-efficacy Inventory for Multiple Intelligences (IAMI-M40)                                  |

|                                                                                        |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                |                                                                   |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                        | incorpora la asignación de roles, competición formativa, feedback, autoevaluación y reflexión grupal.                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia intrapersonal</li> </ul>                                                                                                                                | urbano (GE: 87; GC: 83).                                                       | 3 años aplicando el Modelo de Educación Deportiva (SEM).          | asesores externos, equipo de investigadores y familias.                                                                                                     | respondido por estudiantes.                                                                                                          |
| <i>Learning to Be (L2B)</i>                                                            | Enfoque de evaluación formativa que integra el trabajo colaborativo, la autoevaluación, rúbricas y la reflexión guiada, mediante la aplicación del <i>Toolkit</i> L2B que incluye métodos didácticos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul> | 221 estudiantes de diez escuelas entre públicas y privadas (GE: 103; GC: 118). | 5 meses. 16 horas de formación docente con supervisión periódica. | Docentes-facilitadores, psicólogos, trabajadores sociales, asistentes de docentes, directivos, equipo de investigadores y formadores especializados en SEL. | Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) completado por estudiantes.                                                         |
| Programa Instruccional Educativo para la Liberación Emotiva (PIELE)                    | Programa preventivo implementado al currículo que integra estrategias psicoeducativas.                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Desarrollo socioemocional</li> </ul>                                                                                                           | 56 estudiantes de dos colegios municipales (GE: 30; GC: 26).                   | 12 semanas de 45 minutos                                          | Psicólogos facilitadores                                                                                                                                    | Test de Autoestima Escolar (TAE) y Autorreporte del Bienestar Socioemocional (ASE) completados por estudiantes.                      |
| <i>The Speaking to the Potential, Ability, and Resilience Inside Every Kid (SPARK)</i> | Programa de mentoría implementado al plan de estudio de Tutoría, se centra en los principios de mente, pensamiento y conciencia. Emplea un                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>                                                                             | 357 estudiantes de dos escuelas (GE: 183; GC: 174)                             | 13 semanas, 12 sesiones de una hora. Capacitación de 1 hora.      | Facilitadores expertos en SPARK                                                                                                                             | The Communication, Decision-Making and Problem-Solving (CDP) scale, subescalas impulso y claridad de la Escala de Dificultades en la |

|                                                       |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                     |                                                       |                                                                                                         |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                       | <p>manual de instrucciones estandarizado que incorpora actividades grupales, debates y juegos diseñados. Adopta el modelo SAFE.</p>                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Resiliencia</li> </ul>                                                     |                                                       |                                                                                                         |                                                                                                                              | <p>Regulación Emocional y tres subescalas de las Escalas de Resiliencia para Niños y Adolescentes. Completados por estudiantes.</p>                                                                                         |
| <p><i>The Eminyeeto Girls Empowerment Program</i></p> | <p>Programa desarrollado después de clases con actividades gamificadas y role-playing.</p>                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul> | <p>280 niñas de trece escuelas (GE: 214; GC: 66).</p> | <p>Un año académico. Lecciones semanales de 60 minutos con un espacio reflexivo de 25 a 30 minutos.</p> | <p>Docentes-facilitadores, especialistas en educación, encuestadores capacitados, coordinador del programa y consejeros.</p> | <p>Escala de autoestima de Rosenberg, escala de autoeficacia general y escala de comportamientos de apoyo social (SS-B). Encuesta sobre activos juveniles: Escala de elección responsable. completadas por estudiantes.</p> |
| <p><i>You Can Do It! Education</i></p>                | <p>Programa preventivo implementado dentro del plan de estudio que emplea diálogos guiados, discusiones grupales, role-playing, cuentos, diarios reflexivos y refuerzo positivo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Éxito</li> <li>• Autogestión</li> <li>• Percepción de amistad</li> <li>• Control de impulsos</li> </ul>    | <p>52 estudiantes (GE: 27; GC: 25)</p>                | <p>8 semanas, 16 sesiones de 40 minutos.</p>                                                            | <p>Investigador facilitador</p>                                                                                              | <p>Social-Emotional Learning Skills Scale y What Is Happening in This Class Scale completados por estudiantes. Diario reflexivo completado por el investigador y formularios de observación</p>                             |

completados por docentes.

|                                      |                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                        |                                                                                 |                                                                                                         |                                                                          |                                                                                         |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| EMOTI                                | Programa preventivo con metodología basada en el aprendizaje experiencial que incorpora técnicas orientadas a la regulación emocional, modelado y mediación docente. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias intrapersonales</li> <li>• Competencias interpersonales</li> </ul>               | 173 preescolares (GE: 89; GC: 84).                                              | 9 meses, 27 actividades (una por semana) de una hora y media.                                           | Docentes-facilitadores, familias, instituciones educativas y directivos. | Cuestionario de competencia social (3 a 8 años) respondido por estudiantes.             |
| Conociendo mis emociones y las tuyas | Programa preventivo implementado en el curso de orientación a través de actividades grupales e individuales.                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención emocional</li> <li>• Claridad emocional</li> <li>• Recuperación emocional</li> </ul> | 161 estudiantes de un colegio privado (GE: 82; GC: 79).                         | 7 semanas                                                                                               | Docente facilitadores                                                    | Test de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (TMMS-24) completado por estudiantes. |
| 1, 2, 3 emoción                      | Programa integral (aula, familia y escuela) y preventivo que se desarrolla mediante prácticas vivenciales,                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias intrapersonales</li> <li>• Competencias interpersonales</li> </ul>               | 2625 estudiantes (GE: 1291; GC: 1334) de 37 colegios entre públicos y privados. | 1 año académico, conformado por 48 actividades de aula, 6 actividades familiares y 12 actividades fuera | Docente-facilitador y padres de familia.                                 | Emotional Competence Assessment Questionnaire (ECAQ) completado por docentes.           |

|                                        |                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                          |                                                                              |                            |                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | cuentos, role-playing, etc.                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                          | del aula para cada curso escolar. Capacitación docente de 20 horas.          |                            |                                                                                                                                                   |
| Programa de aprendizaje socioemocional | Programa preventivo implementado al plan de estudios. Emplea debates, vídeos, pintura, escritura y juegos de roles, teniendo en cuenta tres momentos: intervención motivacional, explicativa y ejemplos de aplicación. | Autoconciencia<br>Autorregulación<br>Conciencia social<br>Habilidades para relacionarse<br>Toma de decisiones responsable                                                                                                                                                                                                         | 366 estudiantes de una misma escuela (GE: 185; GC: 181)                                                  | 3 meses, 12 sesiones de 40 minutos.                                          | Investigadora facilitadora | Cuestionario de habilidades socioemocionales (SESS) y Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ; Goodman, 1997) completados por estudiantes. |
| Toolbox                                | Programa incorporado al plan de estudios en condición de práctica rutinaria. La estructura es flexible (lecciones, modelados, aplicabilidad) y emplea materiales concretos (cajas, llaveros), gestos y mantras.        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Comportamiento dirigido a objetivos</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Responsabilidad personal</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> <li>• Pensamiento optimista</li> </ul> | 1766 participantes de seis escuelas diferentes (GE: 1170 (562 Toolbox Estándar y 608, Primer); GC: 596). | Un año escolar, 17 lecciones. Capacitación a docentes y personal de 6 horas. | Docentes facilitadores     | Devereux Student Strengths Assessment-Mini (DESSA-Mini) completado por docentes.                                                                  |

|                                          |                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                  |                                                                  |                                                                                                                                                                |                                                                                   |                                                                                                |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Calmly-Learning to Learn Yourself</i> | Programa basado en el aprendizaje experiencial, con una secuencia progresiva que incorpora actividades lúdicas, mindfulness, reflexión guiada, lluvia de ideas, modelado, preguntas abiertas, autorrefuerzo, feedback y el uso de materiales pedagógicos. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación</li> <li>• Comunicación</li> </ul>                                                                                      | 212 estudiantes de tres escuelas (GE: 145; GC: 67).              | 4 meses, 16 sesiones semanales de 60 minutos. 50 horas de formación a facilitadores. Supervisión semanal de 60 minutos.                                        | Facilitadores externos, docentes, familias, equipo de investigación y directivos. | Study on Social and Emotional Skills (SSES) respondido por estudiantes, familiares y docentes. |
| Ready for success (RFS)                  | Programa curricular que cuenta con Introducción (Gimnasia cerebral, ovación del optimismo y entrevistas); desarrollo (conceptos nuevos y prácticas) y cierre (metas). Implementa el modelo SAFE.                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul> | 189 estudiantes (GE: 102; GC: 87) de cuatro escuelas diferentes. | 5 lecciones semanales de 30 minutos por 5 semanas consecutivas. Seguidas de 3 lecciones de refuerzo mensuales. Capacitación de una hora dirigida a consejeros. | Directores, docentes y consejeros-facilitadores                                   | Evaluación de Fortalezas del Alumno Devereux (DESSA) completado por docentes capacitados.      |
| Fun FRIENDS                              | Basado en el enfoque cognitivo-conductual y el aprendizaje experiencial, mediante actividades lúdicas y la aplicación de técnicas organizadas acorde al acrónimo FRIEND.                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirmación</li> <li>• Autocontrol</li> <li>• Cooperación</li> </ul>                                                                     | 160 preescolares de cinco jardines de infancia (GE: 94; GC: 66). | 2.5 meses, 10 sesiones (una vez por semana) de una hora.                                                                                                       | Docentes-facilitadores, docentes-tutores y equipo de investigadores.              | Social Skills Questionnaire for Preschoolers (SSQ-P) completado por docentes capacitados.      |
| Programa de educación emocional          | Programa preventivo integrado en el Plan de Acción Tutorial, con                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> </ul>                                                                                                         | 143 estudiantes de dos escuelas                                  | 9 meses, una sesión por semana y 68 actividades                                                                                                                | Orientador escolar (facilitador), directivos, equipo                              | Cuestionarios de Desarrollo Emocional (CDE 9-13) (CDE-                                         |

|                                                                      |                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                     |                                                                                              |                                                                                        |                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                      | una metodología basada en el aprendizaje experiencial y cooperativo que incorpora dinámicas grupales, reflexión, aplicación a la vida cotidiana y técnicas de respiración y relajación. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Autonomía emocional</li> <li>• Competencia social</li> <li>• Competencias para la vida y el bienestar</li> </ul>                                                                                    | (GE: 66; GC: 77).                                                                   | (25 lecciones para 6° de primaria y 2° de secundaria, 16 actividades para 4° de secundaria). | de investigadores y familias.                                                          | SEC) completados por estudiantes.                                                                                                                    |
| Programa de Estimulación en Competencias Socioemocionales (PESCOMSE) | Basado en el aprendizaje experiencial, mediante dinámicas grupales, técnicas cognitivo-conductuales, mindfulness y respiración consciente.                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Expresión emocional</li> <li>• Confianza</li> <li>• Optimismo</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Prosocialidad</li> <li>• Autoeficacia</li> <li>• Empatía</li> </ul> | 616 estudiantes de una institución educativa de gestión pública (GE: 299; GC: 317). | 9 semanas, con sesiones semanales.                                                           | Docentes-facilitadores, equipo de investigación, familias e institución educativa.     | COMSE-N y COMSE-A completados por estudiantes.                                                                                                       |
| Programa de educación emocional                                      | Programa secuencial con una metodología vivencial y participativa que incorpora técnicas orientadas a la toma de conciencia y regulación emocional, así como la reflexión guiada y      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> </ul>                                                                                                                                                                     | 175 estudiantes de diferentes centros educativos (GE: 55; GC: 120).                 | Un curso académico, 25 actividades en la hora de tutoría. 6 horas de formación docente.      | Docentes-facilitadores, equipo de investigadores, instituciones educativas y familias. | Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE-SEC) completado por estudiantes. Cuestionario de Regulación Emocional para Niños |

|                              | estrategias para mejorar la convivencia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                               |                                                         |                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                     | y Adolescentes (ERQ-CA)                                                                                                                                    |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Positive Growth</i>       | Basado en el aprendizaje experiencial con enfoque lúdico, que incorpora el trabajo colaborativo, la reflexión guiada, el storytelling, el role playing, actividades de autoexploración, técnicas de autorregulación y refuerzo positivo.                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul> | 1247 estudiantes de cuatro escuelas (GE: 648; GC: 599). | 4 meses, 8 sesiones de 40 a 60 minutos.                                                                                           | 13 docentes-facilitadores, equipo de capacitación (psicólogos, trabajadores sociales y docentes rurales), Fundación Rici, autoridades educativas locales y equipo de investigación. | The Washoe County School District Social and Emotional Competency Assessments (WCSD-SECAs) completado por estudiantes.                                     |
| <i>Slowly but Steadily</i>   | Programa basado en el aprendizaje experiencial, con secuenciación de actividades y aplicación en situaciones de la vida cotidiana. El manual incluye instrucción didáctica, material visual, storytelling, reflexión guiada, brainstorming, modelado de conductas, role playing, feedback, dinámicas grupales, refuerzo social y autorrefuerzo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento emocional</li> <li>• Competencia social</li> </ul>                                                                                                      | 358 estudiantes de ocho escuelas públicas.              | Un año académico, 21 sesiones semanales de 45 a 60 minutos. 16 horas de formación a facilitadores. Supervisión mensual en grupos. | Docentes, 2 psicólogos escolares (facilitadores), 3 psicólogos junior, instituciones educativas y Fundación Calouste Gulbenkian.                                                    | Assessment of Children's Emotions Scales (ACES) respondido por estudiantes. Scale A of the School Social Behavior Scales (SSBS-2) completado por docentes. |
| <i>Semear Valores On-air</i> | Programa preventivo que emplea el aprendizaje basado en                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento creativo</li> </ul>                                                                                                                                      | 116 estudiantes de una escuela                          | Un año escolar. 4 horas de formación.                                                                                             | 4 docentes, 2 facilitadores, coordinador del                                                                                                                                        | Survey on Social and Emotional Skills (SSES) completado                                                                                                    |

|                                 |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                  |                                                                          |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 | proyectos, promoviendo el trabajo colaborativo, la escritura guiada, feedback y reflexión grupal.                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resiliencia</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Adaptabilidad</li> </ul>                                                                                                                                         | pública (GE: 74; GC: 42).                                                                        |                                                                          | proyecto y equipo profesional de comunicación/radio.                       | por estudiantes y docentes.                                                                                                                                                                                                                    |
| Dramacionante                   | Actividades basadas en la lectura compartida, debates, teatro (mímica, imitación, títeres, etc.), música, movimiento y pintura.                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación social</li> <li>• Interacción social</li> <li>• Independencia social</li> <li>• Externalización de problemas</li> <li>• Internalización de problemas</li> <li>• Reconocimiento emocional</li> </ul> | 82 estudiantes de dos escuelas (GI: 40; GC: 42)                                                  | 2 meses, 12 sesiones de 45 minutos cada una dictadas 2 veces por semana. | No menciona                                                                | Escalas de comportamiento para preescolar y jardín de infancia - Segunda edición (PKBS-2) completadas por padres y tutores, y pruebas multimedia (Facially Expressed Emotion Labeling (FEEL test) y e-Motion 1.0) completadas por estudiantes. |
| <i>Character playbook</i>       | Programa preventivo breve y digital, incorporado al curso de Educación Profesional y Tecnológica. Presenta situaciones reales, simulaciones de conversaciones y autorreflexiones. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos de conceptos SEL</li> <li>• Confianza en competencias SEL</li> </ul>                                                                                                                              | 128 estudiantes de dos escuelas (5 aulas experimental; 4 aulas control)                          | 5 lecciones diarias de 15 y 20 minutos.                                  | Plataforma digital                                                         | Evaluación de competencias socioemocionales (WCSD-SECA) completado por estudiantes                                                                                                                                                             |
| Programa de educación emocional | Programa preventivo integrado en el Plan de Acción Tutorial, basado en el aprendizaje experiencial, con una secuencia progresiva y participativa de                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia emocional</li> <li>• Regulación emocional</li> <li>• Competencia social</li> </ul>                                                                                                                   | 773 estudiantes de escuelas públicas y privadas de varias regiones de España (GE: 594; GC: 179). | 9 meses, 25 actividades por grado. 30 horas de formación docente.        | Docentes-facilitadores, equipo de investigación, instituciones educativas, | Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE 9-13) respondido por estudiantes de 3º de primaria.                                                                                                                                                  |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                       |                                                                                                 |                                                                                                               |                                                                                                                                |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 | actividades que incorpora dinámicas grupales y en parejas, actividades lúdicas, role playing, storytelling, reflexión guiada, técnicas de relajación y ejercicios de respiración.                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía emocional</li> <li>• Competencias para la vida y el bienestar</li> </ul>                                                                                   |                                                                                       |                                                                                                 | directivos y familias.                                                                                        | Escala de Observación del Desarrollo Emocional completada por docentes.                                                        |
| Programa de educación emocional | Programa preventivo, sistemático basado en el aprendizaje significativo, que incorpora dinámicas grupales y en parejas, role playing, diálogos reflexivos, storytelling, actividades lúdicas, ejercicios de respiración y relajación.                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regulación emocional</li> </ul>                                                                                                                                      | 430 estudiantes de seis escuelas entre públicas y subvencionadas (GE: 328; GC: 102).  | 9 meses, 25 actividades semanales para cada grado de una hora. 30 horas de formación a tutores. | Tutores-facilitadores, equipo de investigación e instituciones educativas.                                    | Emotional Regulation subscale del Emotional Development Scale for Early Primary Education (EDEEPI-28) completado por docentes. |
| COMPUSEL                        | Programa preventivo y promocional basado en el aprendizaje cooperativo, que incorpora storytelling digital, role playing, debates en grupo, reflexión guiada y modelado, integrados con técnicas de pensamiento computacional (descomposición, abstracción, reconocimiento de | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconciencia</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Autorregulación</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Toma de decisiones responsable</li> </ul> | 113 estudiantes de siete escuelas entre públicas y privadas de cinco países europeos. | 10 semanas. Entre 8 a 16 horas de formación docente y supervisión.                              | Docentes-facilitadores, directivos, coordinador nacional, equipo de investigación e instituciones educativas. | Social and Emotional Questionnaire (SEQ) completado por docentes.                                                              |

|                                                   |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                   |                                                              |                                                                                                                                    |                                                                               |                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                   | patrones y pensamiento algorítmico).                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                   |                                                              |                                                                                                                                    |                                                                               |                                                                                                                                                                               |
| Programa de entrenamiento en habilidades sociales | Programa virtual que emplea lecciones explícitas, videos educativos, folletos, debates, retroalimentación y casuísticas.                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Autoeficacia</li> </ul>                                                                                  | 80 estudiantes de 2 escuelas (GE: 40; GC: 40)                | 12 sesiones virtuales de 1 hora y 6 sesiones dirigidas a PP.FF.                                                                    | Docentes, padres de familia e investigadores facilitadores                    | Escala de Autoeficacia General de Sherer llenado por estudiantes y tres cuestionarios de habilidades sociales de Gresham y Eliot completados por docentes y padres de familia |
| Programa educativo                                | Programa preventivo que emplea el aprendizaje cooperativo y tecnológico (PeerLearning.ne). Trabaja con grupos pequeños y fomenta la interacción.              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento emocional</li> <li>• Conciencia social</li> <li>• Habilidades para relacionarse</li> <li>• Autorregulación</li> </ul>       | 577 estudiantes de 4 escuelas diferentes (GE: 307; GC: 270). | 1 año lectivo, 4 módulos de 4 lecciones cada uno. 2 sesiones de formación y apoyo remoto y presencial (1) durante la intervención. | Docentes-facilitadores (16), docentes de apoyo e investigador facilitador (4) | WCSD Social and Emotional Competency Long-Form Assessment completado por estudiantes.                                                                                         |
| Meeting with Leon                                 | Programa preventivo (conductas agresivas) que emplea principalmente conversaciones en círculos, complementado con juegos de roles, dibujos y lluvia de ideas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamientos agresivos</li> <li>• Reconocimiento emocional (intrapersonal e interpersonal)</li> <li>• Regulación emocional</li> </ul> | 628 estudiantes de 6 escuelas (GE: 323; GC: 305).            | 10 y 12 semanas, 10 lecciones. Formación de 20 horas y supervisión de fidelidad mediante hojas completadas por los facilitadores.  | Docentes facilitadores                                                        | Hoja de Observación del Comportamiento Estudiantil completado por docentes.                                                                                                   |

GE: Grupo experimental GC: Grupo control

En la tabla N° 4, se observa que las metodologías empleadas en los estudios analizados presentan divergencias y similitudes significativas. Entre las semejanzas halladas, destaca la implementación curricular secuencial de programas como PIELLE (Aguilera & Bolgueri, 2021), Programa de competencias socioemocionales (Santamaría-Villar et ál., 2021), The Eminyeeto Girls Empowerment Program (Malhotra et al., 2021), EMOTI (Salas Román & Alcaide Risoto, 2022), Calmly-Learning to Learn Yourself (Coelho et ál., 2023), Ready For Success (Chance et ál., 2023), Programa de educación emocional (García et ál., 2024), Slowly but Steadily (Raimundo et ál., 2024), Semear Valores On-air (Sarmiento et ál., 2024), Programa de educación emocional (Gomis et ál., 2025), COMPUSEL (Candeias et ál., 2025) y Programa Educativo (Zagni et ál., 2025). Estas intervenciones integraron el aprendizaje experiencial y la gamificación como eje didáctico, acompañados de modelados, materiales concretos, mediación docente, reflexión, apoyos visuales, estrategias psicoeducativas y técnicas de regulación emocional. No obstante, el programa Semear Valores On-air se distingue por fundamentarse en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en tanto el programa Ready For Success, se sostiene en el modelo SAFE: secuenciado, activo, enfocado y explícito. Otro aspecto relevante es que, en el caso del programa de Zagni et al. (2025), se trabaja con grupos reducidos.

En cuanto al alcance metodológico, la mayoría de estos programas reportan muestras por encima o igual a los cien estudiantes, a excepción de los programas You Can Do It! Education y PIELLE. Respecto a la temporalidad, predomina una duración de entre nueve meses y un año lectivo; sin embargo, se identifican intervenciones con menor duración, como las de Santamaría-Villar et al. (2021) con siete meses, Aguilera y Bolgueri (2021) doce semanas, Chance et al. (2023) 13 semanas, Coelho et al. (2023) cuatro meses, Candeias et al. (2025) diez semanas. Asimismo, en los estudios de Chance et al. (2023), Coelho et al. (2023), García et al. (2024), Raimundo et al. (2024); Sarmiento et al. (2024), Gomis et al. (2025) y Zagni et al. (2025) se realizaron capacitaciones dirigidas a los facilitadores, con una duración de una,

cincuenta, seis, dieciséis, cuatro, treinta horas, dos sesiones respectivamente; y Candeias et al. (2025), en un intervalo de ocho a dieciséis horas. Por el contrario, en los estudios de Santamaría-Villar et al. (2021), Malhotra et al. (2021) y Salas Román y Alcaide Risoto (2022), no se especifica el tiempo de formación. Cabe destacar que, en las investigaciones de Coelho et al. (2023), Raimundo et al. (2024) y Candeias et al. (2025) se incluyó supervisión durante la ejecución de las lecciones; mientras que en el de Zagni et al. (2025), se realizó acompañamiento a los docentes facilitadores por un periodo de cuatro sesiones.

Sobre los agentes, en los estudios de Santamaría-Villar et al. (2021), Malhotra et al. (2021), Salas Román y Alcaide Risoto (2022), García et al. (2024), Gomis et al. (2025) y Candeias et al. (2025) las sesiones fueron desarrolladas por los docentes-tutores; en contraste, los programas de Aguilera y Bolgueri (2021), Chance et al. (2023) y Raimundo et al. (2024), fueron liderados por psicólogos o consejeros, mientras que en Coelho et al. (2023) y Sarmiento et al. (2024), la intervención estuvo a cargo de especialistas. En el caso de Zagni et al. (2025), el programa fue implementado tanto por los docentes de lengua italiana (módulo del 1 al 4) como por los psicólogos especialistas (módulo 0), en diferentes momentos; incluso, los primeros recibieron apoyo de otros docentes durante toda la implementación y de los investigadores en la primera sesión.

En cuanto a los instrumentos, estos fueron completados por distintos agentes de la comunidad educativa. Por un lado, en las investigaciones de Santamaría-Villar et al. (2021), Aguilera y Bolgueri (2021), Malhotra et al. (2021), Salas Román y Alcaide Risoto (2022), Chance et al. (2023), Gomis et al. (2025) y Zagni et al. (2025), los datos fueron proporcionados exclusivamente por los estudiantes. En contraste, en los programas reportados por Candeias et al. (2025) y Gomis et al. (2025), la información fue suministrada por docentes. Por otra parte, los estudios de Sarmiento et al. (2024) y Raimundo et al. (2024) integraron las perspectivas de ambos agentes, docentes y estudiantes; sin embargo, en este último, cada grupo completó

instrumentos diferenciados. Además, en el estudio de Coelho et al. (2023) se incluyó a los padres de familia junto a docentes y alumnos en la aplicación del mismo instrumento.

Otra semejanza reside en la integración de los programas al plan de estudios, como en los casos de SPARK (Green et ál., 2021) You Can Do It! Education (Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022); Toolbox (Shapiro et ál., 2023), Programa de aprendizaje socioemocional (Shi & Cheung, 2022), o mediante su incorporación en cursos específicos, “Conociendo mis emociones y las tuyas” (Prieto & Gonzáles, 2022), Programa de educación emocional (Berastegui-Martínez et ál., 2024), Character playbook (Ricker & Angosta, 2024) y Programa de educación emocional (Gomis et ál., 2025). Estas intervenciones emplearon estrategias de aprendizaje experiencial, tales como debates, juegos planificados, role-playing, storytelling y refuerzos positivos, bajo modalidades tanto individuales como cooperativas. Aunque el programa SPARK se consolidó en el modelo SAFE y Toolbox destacó por su flexibilidad, permitiendo a los docentes ejecutarla acorde con sus decisiones y según la dinámica del aula. Estos programas contaron con una muestra que oscilan entre los cincuenta a más de mil estudiantes; no obstante, en su mayoría, poseen una muestra superior a 120 participantes.

En cuanto a la temporalidad y formación, la mayoría de los estudios se desarrollaron con una frecuencia semanal durante periodos breves de 1 a 13 semanas (Green et ál., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Prieto & Gonzáles, 2022; Shi & Cheung, 2022; Ricker & Angosta, 2024). Solo las investigaciones de Shapiro et al. (2023), Berastegui-Martínez et al. (2024) y Gomis et al. (2025) se extendieron alrededor de un año lectivo de clase. En términos de capacitación docente, Shapiro et al. (2023) y Gomis et al. (2025) reportaron formación a los facilitadores de 30 y 6 horas respectivamente; mientras que Ricker y Angosta (2024) mencionan haber otorgado capacitación sin especificar su duración.

Con respecto a los ejecutores, los especialistas e investigadores lideraron las sesiones de Green et al. (2021), Esen Aygün y Şahin Taşkın (2022), Shi y Cheung, (2022). Por el

contrario, en los estudios de Prieto y Gonzáles (2022), Shapiro et ál. (2023), Gomis et ál. (2025) la implementación recayó en los docentes. En el caso de Ricker y Angosta (2024), se utilizó una plataforma digital dirigida a los estudiantes, para el desarrollo de todas las lecciones; y en cuanto a Berastegui-Martínez et ál. (2024), el responsable fue el orientador escolar.

En estos programas, se encontró que la recolección de datos muestra una fuerte inclinación hacia el reporte de los estudiantes (Green et ál., 2021; Prieto & Gonzáles, 2022; Shi & Cheung, 2022; Berastegui-Martínez et ál., 2024; Ricker & Angosta, 2024). Por el contrario, Esen Aygün y Şahin Taşkın (2022) y Gomis et al. (2025), emplearon una fuente dual (docentes y estudiantes); mientras que Shapiro et al. (2023), basó su intervención únicamente en la perspectiva de los docentes.

Si bien la totalidad de los programas analizados poseen un carácter preventivo, el programa Meeting with Leon, además de presentar esa característica, se centra específicamente en la reducción de conductas agresivas en el entorno escolar. Para este propósito, los autores optan por emplear conversaciones en círculo, juegos de roles, expresiones artísticas (dibujos) y lluvia de ideas. La intervención se aplicó en una muestra de 323 estudiantes, de un total de 628 estudiantes, durante un periodo de 10 a 12 semanas. La ejecución estuvo a cargo de los docentes de aula, quienes recibieron capacitaciones previas durante 20 horas. A diferencia de otros reportes, en este caso la recolección de información estuvo a cargo de los docentes a través de una hoja de Observación del Comportamiento Estudiantil (Kołodziejczyk et ál., 2025).

El diseño metodológico de los programas 1, 2, 3 emoción (Pericas et al., 2022), Fun FRIENDS (Hosokawa et ál., 2023), PESCOMSE (Redondo-Mendoza et ál., 2024) y Positive Growth (Fu et ál., 2024) se basan en el aprendizaje experiencial y vivencial. Estos programas de educación emocional parten de experiencias concretas como las dinámicas grupales, actividades lúdicas, autoexploración, role playing y/o storytelling, promoviendo procesos de

reflexión guiada por docentes, quienes en el rol de facilitadores recibieron formación previa para una adecuada implementación de los programas (Pericas et ál., 2022; Hosokawa et ál., 2023). Entre las estrategias y técnicas cognitivo-conductuales empleadas destacan la respiración consciente para la regulación fisiológica, el refuerzo positivo y el mindfulness orientado a la autorregulación y la conciencia emocional. Las muestras de los estudios oscilaron entre ciento sesenta y más de dos mil estudiantes. La duración de los programas varió desde nueve semanas hasta un año académico, con sesiones de hasta 60 minutos. Los instrumentos de evaluación varían según el nivel de escolaridad y el contexto de los estudiantes; en ciertos casos fueron respondidos por los propios estudiantes, con excepción de los preescolares, en el que los cuestionarios fueron completados por los docentes (Pericas et ál., 2022; Hosokawa et ál., 2023).

En relación con el diseño del programa Moon (Luna et ál., 2021) se fundamentó en el aprendizaje cooperativo y se estructuró a partir de la asignación de roles, la evaluación formativa tanto individual como grupal, feedback y la reflexión dirigida por docentes de educación física. Estos docentes contaban con tres años de experiencia en la implementación del Modelo de Educación Deportiva (SEM). Las estrategias empleadas en el programa Learning to Be [L2B] (Resurrección et ál., 2021) son semejantes a las previamente mencionadas; no obstante, esta intervención se sustentó en el aprendizaje colaborativo y fue implementado por docentes que recibieron dieciséis horas de formación para la aplicación del Toolkit L2B, además de supervisión periódica orientada al uso de métodos, herramientas de aprendizaje y evaluación de habilidades socioemocionales. En ambos estudios, las muestras fluctuaron entre ciento setenta y doscientos veintiún participantes de educación primaria, con una duración de nueve semanas en el caso del programa Moon (Luna et al., 2021) y de cinco meses en el programa Learning to Be [L2B] (Resurrección et al., 2021). Cabe resaltar que, tanto el inventario como el cuestionario de evaluación fueron completados por los estudiantes.

Por último, el programa Happy 8-12 (Lagos & Sandoval, 2021), de tipo gamificado, incorporó estrategias de regulación emocional propuestas por Jame Gross, tales como el cambio atencional, reevaluación cognitiva y modificación del contexto. Por su parte, el programa de entrenamiento en habilidades sociales (Khoramaki et al., 2025) se desarrolló en la modalidad virtual y empleó estrategias como la enseñanza directa, debates y estudio de casos, además de integrar evaluación formativa mediante retroalimentación. Asimismo, se utilizaron recursos audiovisuales y folletos que facilitaron la transmisión de contenidos. En cuanto a la evaluación, ambos programas utilizaron escalas completadas por los estudiantes; sin embargo, en el programa de entrenamiento en habilidades sociales (Khoramaki et al., 2025) también participaron docentes y padres de familia, quienes respondieron tres cuestionarios. Tanto este programa como Dramacionante (Armesto et al., 2025) constan de doce sesiones, con una duración entre cuarenta y cinco minutos. Este último se fundamenta en el aprendizaje vivencial, emplea herramientas expresivas y estrategias de aprendizaje activo, como la lectura compartida y los debates. Su evaluación incluyó una escala respondida por padres de familia y tutores, así como pruebas completadas por los estudiantes (Armesto et al., 2025). Finalmente, los estudios consideraron muestras entre ochenta hasta ciento noventa y siete estudiantes (Lagos & Sandoval, 2021; Armesto et al., 2025; Khoramaki et al., 2025).

**Tabla 5**

*Tamaños del efecto de los programas de educación emocional que desarrollan competencias socioemocionales*

| Autor y año                     | Diseño de investigación, métodos                      | Variables de investigación                          | Hallazgos claves                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Tamaño del efecto u otros hallazgos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lagos y Sandoval (2021)         | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programas y competencias socioemocionales           | El programa, tras una adaptación cultural, demostró ser eficaz para mejorar significativamente competencias socioemocionales en estudiantes de primaria, particularmente en aquellas que sugieren la construcción de una convivencia escolar más sana y una mejor gestión emocional desde la infancia.                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No proporciona medidas del tamaño del efecto.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Santamaría-Villar et al. (2021) | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Competencias socioemocionales                       | El programa de intervención presenta un efecto pequeño en el desarrollo de las competencias socioemocionales, las cuales actúan como un mecanismo mediador en la reducción de conductas agresivas y/o violentas, impactando positivamente en la convivencia escolar y promoviendo un clima democrático y cooperativo en el aula.                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto pequeño en inteligencia intrapersonal (<math>\eta^2p=0.01</math>)</li> <li>• Efecto moderado en inteligencia interpersonal (<math>\eta^2p=0.089</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en gestión del estrés (<math>\eta^2p=0.03</math>)</li> <li>• Sin efecto en adaptabilidad (<math>\eta^2p=0.00</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en EQ-i total (<math>\eta^2p=0.05</math>)</li> </ul> |
| Luna et al. (2021)              | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Competencias socioemocionales y educación emocional | El programa <i>MooN</i> tiene un efecto positivo en el desarrollo de competencias socioemocionales a través del deporte, al promover el aprendizaje cooperativo y participativo, fortaleciendo la autoeficacia intrapersonal e interpersonal de los estudiantes. Contribuye a la construcción de un entorno educativo saludable y bienestar socioemocional. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto mediano en autoeficacia interpersonal (<math>d=0.63</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en autoeficacia intrapersonal (<math>d=0.44</math>)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                  |

|                            |                                                                                                 |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Resurrección et al. (2021) | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control.                                          | Competencias socioemocionales | El programa <i>Learning to Be</i> (L2B) muestra un efecto moderado en el desarrollo de dos competencias socioemocionales a través de prácticas formativas, estrategias y técnicas que favorecen la toma de conciencia del propio desarrollo socioemocional en los estudiantes. Sin embargo, no se evidenció el mismo efecto en las otras dimensiones, lo que sugiere la necesidad de ajustes en el diseño de la intervención para potenciar su efectividad. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto moderado en autoconciencia (<math>\eta^2p=0.06</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en conciencia social (<math>\eta^2p=0.01</math>)</li> <li>• Efecto moderado en autorregulación (<math>\eta^2p=0.08</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en habilidades para relacionarse (<math>\eta^2p=0.02</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en toma de decisiones responsable (<math>\eta^2p=0.02</math>)</li> </ul> |
| Aguilera y Bolgueri (2021) | Cuasiexperimental, con medición pre y post intervención, seguimiento posterior y grupo control. | Programa de intervención      | El programa tiene un efecto positivo a corto plazo en el desarrollo socioemocional, sin impacto significativo en autoestima frente al grupo control. En el seguimiento a largo plazo, los efectos no mostraron diferencias sustanciales o significativas con el otro grupo.                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posttest:</li> <li>• Efecto mediano en desarrollo socioemocional (<math>d=0.61</math>)*</li> <li>• Efecto pequeño en autoestima (<math>d=0.43</math>)*</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                            |
| Green et al. (2021)        | Experimental, con pre y posttest, y grupo control.                                              | Aprendizaje socioemocional    | El programa fue efectivo para la adquisición de conocimientos sobre los contenidos SPARK, mostrando efectos positivos y significativos en comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas y claridad emocional, aunque con efecto pequeño en control de impulsos que forma parte de regulación emocional.                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto mediano en comunicación (<math>g=0.70</math>)</li> <li>• Efecto mediano en toma de decisiones (<math>g=0.69</math>)</li> <li>• Resolución de problemas (<math>g=0.69</math>)</li> <li>• Efecto mediano en regulación emocional (<math>g=0.54</math>)</li> </ul>                                                                                                                                       |

|                                     |                                                                       |                                                   |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Malhotra et al. (2021)              | Experimental con pre y posttest, y grupo control no equivalente.      | Competencias socioemocionales                     |      | El programa reporta efectos positivos en autoeficacia y toma de decisiones responsables en comparación con el grupo control. Sin embargo, se observa una reducción en el apoyo social percibido en el grupo experimental, así como una persistencia en síntomas depresivos.                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoeficacia (<math>\beta=3.25</math>)</li> <li>• Toma de decisiones responsable (<math>\beta=3.94</math>)</li> <li>• Habilidades para relacionarse (<math>\beta=-1.92</math>)</li> </ul>                                         |
| Esen Aygün y Şahin Taşkın (2022)    | Experimental con pre y posttest, y grupo control                      | Aprendizaje socioemocional                        |      | El programa alcanzó efectos positivos en el desarrollo de competencias socioemocionales, exactamente en seis de las siete dimensiones evaluadas, mientras que en la percepción del clima de aula, también obtuvo efectos significativos en cinco de las siete dimensiones, reflejadas en la reducción de conductas disruptivas y violencia verbal.                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto grande en habilidades socioemocionales (<math>d=0.76</math>)*</li> </ul>                                                                                                                                                   |
| Salas Román y Alcaide Risoto (2022) | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control no equivalente. | Competencias socioemocionales                     |      | El programa EMOTI mostró eficacia en el desarrollo de las competencias socioemocionales orientadas al autoconocimiento y al conocimiento de los demás, integrando la empatía de manera transversal. Su implementación favoreció la comprensión emocional, la reducción de conductas agresivas y mejoró la interacción social entre pares, promoviendo un desarrollo socioemocional saludable desde edades tempranas. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No proporciona medidas del tamaño del efecto.</li> </ul>                                                                                                                                                                          |
| Prieto y Gonzáles (2022)            | Cuasiexperimental, con preprueba y posprueba, y grupo control.        | Programa de intervención competencias emocionales | de y | El programa muestra un incremento en la autopercepción de las competencias emocionales, tanto en atención, claridad y reparación emocional, con alta y baja apertura. No obstante, el tamaño del efecto fue pequeño en el grupo experimental, lo que sugiere un impacto limitado del programa.                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto débil en atención emocional (<math>\eta^2=0.107</math>)</li> <li>• Efecto débil en claridad emocional (<math>\eta^2=0.086</math>)</li> <li>• Efecto débil en recuperación emocional (<math>\eta^2=0.136</math>)</li> </ul> |
| Pericas et al. (2022)               | Experimental con pre y posttest, y grupo control.                     | Programa de intervención                          | de   | El programa logró mejorar las competencias emocionales de los participantes en comparación con el grupo control, con efectos más pronunciados en los                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto pequeño del programa (<math>d=0.40</math>)*</li> </ul>                                                                                                                                                                     |

|                       |  |                                                                     |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------|--|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                       |  |                                                                     |                                                          | niños de 3 años. Los beneficios se observan independientemente del género y las características sociodemográficas. Los docentes reportaron mejoras en el clima de aula y en la capacidad de los niños para expresar sus emociones.                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Shi y Cheung (2022)   |  | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.               | Competencias socioemocionales                            | El programa presentó efectos moderados a pequeños, en las dimensiones de autoconciencia, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. También redujo significativamente los problemas conductuales. Sin embargo, no hubo efectos diferenciados en autorregulación, conciencia social, hiperactividad, conducta prosocial y problemas con compañeros.                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto pequeño en competencias socioemocionales (<math>d=0.24</math>)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Shapiro et al. (2023) |  | Cuasiexperimental, con pre, medium test y postest, y grupo control. | Programa de intervención y competencias socioemocionales | El programa aplicado en contexto escolares reales, mostró, en sus dos versiones, un crecimiento positivo y robusto en su puntaje total o general de competencias socioemocionales observables según lo reportado por los docentes.                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto pequeño del programa (<math>d=0.14</math>)*</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Coelho et al. (2023)  |  | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.               | Programa de intervención y competencias socioemocionales | El programa <i>Calmly-Learning to Learn Yourself</i> evidenció efectos positivos en dos dimensiones evaluadas. Acorde a los docentes, se incrementó la subdimensión de control emocional. Respecto a las subdimensiones de comunicación, los docentes revelaron efecto moderado en sociabilidad; sin embargo, la percepción de los estudiantes y sus familias indican mejoras en asertividad y cooperación. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto pequeño en autorregulación (<math>\eta^2=0.001</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en control emocional (<math>\eta^2=0.047</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en comunicación (<math>\eta^2=0.001</math>)</li> <li>• Efecto moderado en asertividad (<math>\eta^2=0.074</math>)</li> <li>• Efecto moderado en cooperación (<math>\eta^2=0.074</math>)</li> <li>• Efecto moderado en sociabilidad (<math>d=0.66</math>; <math>\eta^2=0.070</math>)</li> </ul> |

|                                   |                                                              |                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Chance et al. (2023)              | Cuasiexperimental con pre y posttest 1 y 2, y grupo control. | Programa de intervención y competencias socioemocionales                 | El programa fue eficaz en el posttest 2, obteniendo efectos en todas las competencias, pero con efectos grandes y medianos en las dimensiones de autoconciencia, autorregulación y toma de decisiones responsable; superando al grupo control en todas las áreas. En el primer posttest, a seis semanas del programa, solo obtuvo puntajes significativos en autorregulación y autoconciencia.                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto grande en autoconciencia (<math>\eta^2=.14</math>)</li> <li>• Efecto mediano en autorregulación (<math>\eta^2=.09</math>)</li> <li>• Efecto mediano en habilidades para relacionarse (<math>\eta^2=.06</math>)</li> <li>• Efecto mediano en toma de decisiones responsable (<math>\eta^2=.08</math>)</li> <li>• Efecto mediano en competencias socioemocionales (<math>\eta^2p=.12</math>)</li> </ul> |
| Hosokawa et al. (2023)            | Experimental con pre y posttest, y grupo control.            | Programa de intervención                                                 | El programa Fun FRIENDS presenta efecto positivo en dos habilidades socioemocionales, vinculadas a tres competencias del aprendizaje socioemocional (SEL): autoconciencia, autorregulación y habilidades para relacionarse. Estas habilidades se desarrollaron mediante estrategias cognitivas y conductuales, fortaleciendo además la resiliencia y la autoeficacia, lo que contribuyó al bienestar, así como a la adaptación escolar.       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto trivial en afirmación (<math>d=0.13</math>)*</li> <li>• Efecto pequeño en autocontrol (<math>d=0.31</math>)*</li> <li>• Efecto pequeño en cooperación (<math>d=0.28</math>)*</li> </ul>                                                                                                                                                                                                               |
| Berastegui-Martínez et al. (2024) | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control.       | Programa de intervención, educación emocional y competencias emocionales | El programa de educación emocional es más efectivo en la adolescencia temprana, contribuyendo al bienestar personal y a la adaptación social en el contexto escolar. En contraste, se observaron efectos pequeños en cuarto grado de secundaria y sexto grado de primaria, salvo en la competencia social ( $\eta^2=0.09$ ; $d=0.78$ ), lo que sugiere la influencia de los cambios cognitivos en estudiantes de segundo grado de secundaria. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto moderado en competencias emocionales de 2° de secundaria (<math>\eta^2=0.11</math>; <math>d=0.71</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en competencias emocionales de 4° de secundaria (<math>\eta^2=0.01</math>)</li> </ul>                                                                                                                                                                              |
| Redondo-Mendoza et al. (2024)     | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control.       | Programa de intervención y                                               | El programa PESCOMSE evidencia eficacia en la implementación de actividades, aplicación de estrategias y técnicas con la mejora de todas las                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• No proporciona medidas del tamaño del efecto.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                        |                                                        |                                                         |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                                                        | competencias socioemocionales                           |      | dimensiones evaluadas en el grupo experimental, fortaleciendo competencias socioemocionales esenciales para el bienestar emocional, la adaptación social y la convivencia de niños, niñas y adolescentes en la escuela.                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| García et al. (2024)   | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control. | Programa de intervención competencias emocionales       | de y | El programa de educación emocional muestra efecto positivo en el desarrollo de dos competencias socioemocionales, mediante estrategias y técnicas orientadas al reconocimiento, comprensión y gestión de las emociones, lo que favoreció la convivencia escolar y la adaptación social en el entorno escolar, contribuyendo al bienestar socioemocional de los adolescentes.                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto pequeño en conciencia emocional (<math>d=0.38</math>)*</li> <li>• Efecto moderado en regulación emocional (<math>d=0.79</math>)*</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Fu et al. (2024)       | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control. | Programa de intervención competencias socioemocionales. | de y | El programa <i>Positive Growth</i> exhibe efecto positivo sobre dos competencias socioemocionales mediante el despliegue de actividades estructuradas que contribuyen a la comprensión emocional, la empatía y las relaciones interpersonales. No obstante, se encontraron efectos triviales en tres dimensiones, lo que evidencia un impacto diferenciado y probablemente mayor tiempo en la intervención para incrementar las mejoras. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto pequeño en autoconciencia (<math>d=0.342</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en conciencia social (<math>d=0.250</math>)</li> <li>• Efecto trivial en autorregulación (<math>d=0.069</math>)</li> <li>• Efecto trivial en habilidades para relacionarse (<math>d=0.185</math>)</li> <li>• Efecto trivial en toma de decisiones responsable (<math>d=0.060</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en competencias socioemocionales (<math>d=0.213</math>)</li> </ul> |
| Raimundo et al. (2024) | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control. | Programa de intervención competencias socioemocionales  | de y | El programa <i>Slowly but Steadily</i> demuestra efecto moderado en el desarrollo de la competencia social en niños de tercer y cuarto grado de primaria, con niveles iniciales de dificultad y menor capacidad de adaptación psicológica. A su vez, los estudiantes que obtuvieron puntajes superiores a la media mejoraron                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto trivial en conocimiento emocional (<math>\eta^2=0.003</math>)</li> <li>• Efecto mediano en competencia social (<math>\eta^2=0.07</math>)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                         |                                                                   |                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         |                                                                   |                                              | la interacción con sus compañeros, generando un impacto en la convivencia y el clima escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto mediano en autorregulación (<math>\eta^2=0.10</math>)</li> <li>• Efecto mediano en relaciones entre pares (<math>\eta^2=0.06</math>)</li> <li>• Efecto pequeño en comportamiento académico (<math>\eta^2=0.02</math>)</li> </ul>                                                                                                                                                             |
| Sarmiento et al. (2024) | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control.             | Habilidades socioemocionales                 | El programa <i>Semear Valores On-air</i> muestra efecto positivo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en adolescentes, con mayor consistencia en las evaluaciones a los docentes, quienes reportan efectos grandes en creatividad, persistencia, cooperación y adaptabilidad ( $\eta^2p=0.08$ ), lo que difiere de la percepción de los estudiantes en casi todas las dimensiones, revelando un mayor nivel de autoconciencia. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto pequeño en adaptabilidad (<math>\eta^2p=0.03</math>)</li> <li>• Efecto moderado en curiosidad (<math>\eta^2p=0.07</math>)</li> <li>• Efecto grande en creatividad (<math>\eta^2p=0.43</math>)</li> <li>• Efecto grande en persistencia (<math>\eta^2p=0.28</math>)</li> <li>• Efecto grande en cooperación (<math>\eta^2p=0.18</math>)</li> </ul>                                            |
| Armesto et al. (2025)   | Cuasiexperimental con pre, postest y seguimiento, y grupo control | Educación emocional e inteligencia emocional | El programa muestra mejoras significativas en todas las áreas evaluadas de acuerdo con lo reportado por los docentes; mientras que en las familias, no se observan cambios favorables. También se reportaron mejoras significativas en el reconocimiento de la tristeza y el miedo; así como en el reconocimiento emocional global con un efecto muy grande. Incluso, en la evaluación de seguimiento, se obtuvieron resultados positivos.     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posttest:</li> <li>• PKBS-2 (Padres de familia) efecto pequeño (<math>d=0.1</math> a <math>0.22</math>)</li> <li>• PKBS-2 (docentes): Efecto moderado en cooperación social (<math>d=0.70</math>)*</li> <li>• PKBS-2 (docentes): Efecto grande en interacción social (<math>d=0.85</math>)*</li> <li>• PKBS-2 (docentes): Efecto moderado en independencia social (<math>d=0.51</math>)*</li> </ul> |

|                        |                                                        |                               |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                                                        |                               |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● PKBS-2 (docentes): Efecto moderado en externalización de problemas (<math>d=0.67</math>)*</li> <li>● PKBS-2 (docentes): Efecto moderado en internalización de problemas (<math>d=0.50</math>)*</li> <li>● Efecto muy grande en reconocimiento emocional (<math>d=1.33</math>)</li> </ul>                       |
| Riker y Angosta (2024) | Experimental con pre y posttest, y grupo control       | Competencias socioemocionales |    | El programa reporta un progreso sólido comparado con el grupo control con un efecto grande en la adquisición de conocimientos socioemocionales y, un efecto moderado, en la confianza para aplicarlos. Se empleó imputaciones frente a los datos faltantes, obteniendo resultados consistentes; no obstante, en el análisis con datos completos, en la variable confianza, el efecto no fue significativo.                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Efecto grande en conocimiento SEL (<math>\eta^2=0.76</math>)</li> <li>● Efecto moderado en confianza SEL (<math>\eta^2=0.11</math>)</li> </ul>                                                                                                                                                                 |
| Gomis et al. (2025)    | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control. | Competencias emocionales      |    | El programa de educación emocional muestra efecto positivo en diversas competencias socioemocionales en los estudiantes de primer y tercer grado, a diferencia del segundo grado. En tercer grado, la incorporación del videojuego <i>Happy 8-12</i> fortaleció la regulación emocional. Por ello, se enfatiza la importancia de incorporar recursos gamificados en los programas de intervención desde los primeros años de escolaridad, con adaptaciones acorde a las edades de los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Efecto pequeño en competencias emocionales de 1° de primaria (<math>\eta^2p=0.026</math>)</li> <li>● Efecto pequeño en competencias emocionales de 2° de primaria (<math>\eta^2p=0.031</math>)</li> <li>● Efecto pequeño en competencias emocionales de 3° de primaria (<math>\eta^2p=0.034</math>)</li> </ul> |
| Gomis et al. (2025)    | Cuasiexperimental con pre y posttest, y grupo control. | Programa de intervención      | de | El programa de educación emocional exhibe un efecto positivo en la regulación emocional. Asimismo, la regulación emocional cumple un rol mediador preponderante entre la ansiedad y el rendimiento académico, generando un impacto favorable en el                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Efecto moderado en regulación emocional (<math>\eta^2p=0.075</math>)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                |

|                         |                                                       |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |
|-------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                         |                                                       |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | bienestar emocional, la motivación por el aprendizaje y el compromiso escolar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |
| Candeias et al. (2025)  | Cuasiexperimental con pre y postest.                  | Programa de intervención y competencias socioemocionales | El programa COMPUSEL exhibe efecto grande en el desarrollo de las cinco competencias socioemocionales, mediante el uso de estrategias pedagógicas, habilidades cognitivas y de pensamiento crítico que permiten la resolución de problemas y toma de decisiones, promoviendo la consolidación de aprendizajes transferibles a la vida cotidiana, con impacto positivo en el bienestar emocional y la interacción social. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto grande en autoconciencia (d=3.392)</li> <li>• Efecto grande en autorregulación (d=2.712)</li> <li>• Efecto grande en conciencia social (d=4.045)</li> <li>• Efecto grande en habilidades para relacionarse (d=4.581)</li> <li>• Efecto grande en toma de decisiones responsable (d=2.998)</li> <li>• Efecto grande en competencias socioemocionales (d=16.518)</li> </ul> |  |
| Khoramaki et al. (2025) | Semiexperimental con pre y postest, y grupo control.  | Habilidades socioemocionales                             | El programa mostró efectos positivos en autocontrol, empatía, asertividad y cooperación, en comparación con el grupo control. Sin embargo, no genera mejoras sustanciales en la autoeficacia general, evidenciando diferencias entre el desarrollo de habilidades sociales y la autoeficacia percibida.                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efecto grande en habilidades sociales [estudiantes] (d=0.91)*</li> <li>• Efecto pequeño en habilidades sociales [Padres] (d=0.20)*</li> <li>• Efecto pequeño en habilidades sociales [docentes] (d=0.15)*</li> <li>• Efecto pequeño en autoeficacia (d=0.23)*</li> </ul>                                                                                                         |  |
| Zagni et al. (2025)     | Cuasiexperimental con pre y postest, y grupo control. | Programa de intervención y habilidades socioemocionales  | El programa alcanzó mejoras en el grupo experimental, aunque con un magnitud del efecto moderado en las habilidades de cooperación, conexión social y apoyo entre pares, sentido de pertenencia, actitudes prosociales y conexiones entre pares.                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias socioemocionales con efecto pequeño</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |

|                             |                                                   |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                              |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kołodziejczyk et al. (2025) | Experimental con pre y posttest, y grupo control. | Programa de intervención y competencias socioemocionales | El programa presenta avances consistentes en la identificación (propias y ajenas) y gestión emocional en los participantes, aunque con tamaño de efecto pequeño. Sin impacto en la reducción de conductas agresivas, tanto físicas como verbales. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Efecto pequeño en competencias emocionales (<math>\eta^2=0.01</math> a <math>0.03</math>.)</li> </ul> |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**\*Cálculo estimado a partir de los datos proporcionados en el artículo.**

En la tabla N° 5, se detallan los tamaños de efecto de los programas de educación emocional sobre el desarrollo de competencias socioemocionales. Estos reportes se estructuran bajo tres modalidades: resultados globales del programa, resultados por competencias y casos donde la información es omitida o ausencia de datos. Asimismo, se observa el uso de diversas métricas cuantitativas para determinar el impacto de la intervención en el desarrollo de dichas competencias.

Respecto a la magnitud de efecto global del programa, los resultados se clasificaron en niveles pequeño, moderado y grande. En el nivel pequeño, destacan *Positive Growth* (Fu et al., 2024) con  $d=0.213$ , Aprendizaje Socioemocional (Shi & Cheung, 2022) con  $d=0.24$ , Programa de competencias socioemocionales (Santamaría-Villar et al., 2021) con  $\eta^2p=0.05$  y el Programa de Educación Emocional (Gomis et al., 2025) que reporta valores en eta cuadrado parcial entre  $\eta^2p=0.026$  y  $0.034$  según el público objetivo. Valoraciones similares se hallaron en los estudios Encuentros con León ( $\eta^2=0.01$  a  $0.03$ .) (Kołodziejczyk et al., 2025) y el Programa Educativo de Zagni et al. (2025), aunque este último lo menciona a nivel cualitativo. Cabe señalar que ciertos estudios omitieron el tamaño del efecto, este pudo ser estimado a partir de los datos presentados en los estudio, como en los casos de “1, 2, 3 emoción” ( $d=0.40$ ) y *Toolbox* ( $d=0.14$ ), ambos con un impacto débil (Pericas et al., 2022; Shapiro et al., 2023).

En cuanto al efecto moderado o mediano, se sitúan los programas *Ready for success* ( $\eta^2p=0.12$ ) y el Programa de Educación Emocional ( $\eta^2p=0.075$ ) en el postest 2 (Chance et al., 2023; Gomis et al., 2025). Mediante cálculos externos basados en la fórmula de la  $d$  de Cohen, el programa PIELLE ( $d=0.61$ ) se ubicó en ese rango en el postest; mientras que en el de seguimiento, no obtuvo una diferencia estadísticamente significativa (Aguilera & Bolgueri, 2021). Un hallazgo particular fue reportado por Berastegui-Martínez et al. (2024), donde el efecto fue moderado para estudiantes de segundo grado de secundaria ( $\eta^2=0.11$ ;  $d=0.71$ ), pero pequeño para los de cuarto de secundaria ( $\eta^2=0.01$ ).

En la categoría de efectos grandes, destacan los estudios *You Can Do It! Education* ( $d=0.76$ ) y COMPUSEL ( $d=16.518$ ) (Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Candeias et al., 2025). El Programa de entrenamiento en habilidades sociales (Khoramaki et al., 2025) también obtiene un tamaño de efecto grande ( $d=0.91$ ) desde la perspectiva de los estudiantes; pero el reporte de los docentes y padres de familia, lo ubica en un tamaño de efecto pequeño, al igual que en autoeficacia ( $d=0.23$ ).

En lo concerniente al tamaño del efecto de las competencias socioemocionales, las magnitudes reportadas evidencian efectos positivos con variaciones según el tamaño que visibiliza el impacto verídico de los programas de educación emocional. El programa *MooN* (Luna et al., 2021) presentó un efecto pequeño en autoeficacia intrapersonal ( $d=0.44$ ) y moderado en autoeficacia interpersonal ( $d=0.63$ ). Por su parte, el programa *Learning to Be* [L2B] (Resurrección et al., 2021) reveló diferencias entre las competencias socioemocionales, registrando efectos pequeños en conciencia social ( $\eta^2p=0.01$ ), habilidades para relacionarse ( $\eta^2p=0.02$ ) y en toma de decisiones responsable ( $\eta^2p=0.02$ ); empero, mostró efectos moderados en autoconciencia ( $\eta^2p=0.06$ ) y autorregulación ( $\eta^2p=0.08$ ). En torno al programa *The Speaking to the Potential, Ability, and Resilience Inside Every Kid* [SPARK] (Green et al., 2021) se reportaron efectos moderados en regulación emocional ( $g=0.54$ ), toma de decisiones ( $g=0.69$ ), resolución de problemas ( $g=0.69$ ) y comunicación ( $g=0.70$ ). Mientras que, *The Eminiyeeto Girls Empowerment Program* (Malhotra et al., 2021) evidenció efectos positivos en autoeficacia ( $\beta=3.25$ ) y toma de decisiones responsable ( $\beta=3.94$ ), pero negativo en habilidades para relacionarse ( $\beta=-1.92$ ). El programa *Conociendo mis emociones y las tuyas* (Prieto & Gonzáles, 2022) exhibió efectos débiles en atención emocional ( $\eta^2=0.107$ ), claridad emocional ( $\eta^2=0.086$ ) y recuperación emocional ( $\eta^2=0.136$ ).

Con respecto al programa *Calmly-Learning to Learn Yourself* (Coelho et al., 2023), se reveló un tamaño del efecto pequeño en comunicación ( $\eta^2=0.001$ ) y autorregulación

( $\eta^2=0.001$ ). Desde la percepción de los docentes de cuarto grado de primaria, se incrementó el control emocional ( $\eta^2=0.047$ ), subdimensión de autorregulación. Asimismo, los docentes reportaron un efecto moderado en la sociabilidad ( $d=0.66$ ;  $\eta^2=0.070$ ) de los estudiantes de tercer grado de primaria; no obstante, esta apreciación difiere de la percepción de los estudiantes y sus padres, quienes señalaron efectos moderados en asertividad ( $\eta^2=0.074$ ) y cooperación ( $\eta^2=0.074$ ), ambas subdimensiones de comunicación. En contraste, el programa Fun FRIENDS (Hosokawa et al., 2023) exhibió efectos pequeños en autocontrol ( $d=0.31$ ) y cooperación ( $d=0.28$ ). En consonancia con los programas de educación emocional previamente mencionados, también se reportó un efecto moderado en regulación emocional ( $d=0.79$ ), aunque de menor magnitud en conciencia emocional ( $d=0.38$ ) (García et al., 2024).

Del mismo modo, el programa Dramacionante (Armesto et al., 2025), de acuerdo con el reporte de los docentes en el postest, alcanza en cooperación social ( $d=0.70$ ), independencia social ( $d=0.51$ ), externalización de problemas ( $d=0.67$ ) e internalización de problemas ( $d=0.50$ ) un tamaño de efecto moderado; mientras que en interacción social ( $d=0.85$ ) una magnitud de efecto grande. Caso contrario, sucede con la información brindada por los padres de familia, que en todas las dimensiones analizadas, los efectos fueron pequeños. En cuanto a reconocimiento emocional, se obtuvo un efecto grande ( $d=1.33$ ). Cabe precisar que en este estudio los valores presentados corresponden a cambios intragrupo.

En última instancia, el programa *Slowly but Steadily* (Raimundo et al., 2024) evidenció un efecto moderado en la competencia social ( $\eta^2=0.07$ ), con impactos semejantes en las subescalas de autorregulación ( $\eta^2=0.10$ ) y relaciones entre pares ( $\eta^2=0.06$ ), pero pequeño en comportamiento académico ( $\eta^2=0.02$ ). En el caso del programa *Semear Valores On-air* (Sarmiento et al., 2024) mostró discrepancias entre informantes: mientras que la autopercepción de los estudiantes indicó un efecto pequeño en adaptabilidad ( $\eta^2p=0.03$ ), los docentes reportaron un efecto moderado ( $\eta^2p=0.08$ ), así como efectos de gran magnitud en las

subescalas de creatividad ( $\eta^2p=0.43$ ), persistencia ( $\eta^2p=0.28$ ) y cooperación ( $\eta^2p=0.18$ ). El programa *Character playbook* (Riker & Angosta, 2024) presentó un tamaño del efecto grande en conocimiento SEL ( $\eta^2=0.76$ ) y moderado en confianza SEL ( $\eta^2=0.11$ ). Cabe resaltar que, tres estudios no consignaron medidas del tamaño del efecto, porque no contaban con los estadísticos descriptivos esenciales para realizar el cálculo (Lagos & Sandoval, 2021; Salas Román & Alcaide Risoto, 2022; Redondo-Mendoza et al., 2024).

## **Discusión**

Los resultados de la presente revisión sistemática confirman que los programas de educación emocional generan efectos positivos sobre las competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Básica Regular, con una magnitud predominantemente pequeña a moderada, lo cual es consistente con revisiones previas (Fernández et al., 2021; Moreno et al., 2024). No obstante, la heterogeneidad de los tamaños del efecto y las limitaciones metodológicas de varios estudios relativizan la generalización de estos hallazgos, aspectos que se analizan a continuación.

### **Limitaciones metodológicas de los programas**

En primera instancia, las limitaciones metodológicas de los programas de educación emocional suscitan cuestionamientos en torno a su duración. Aunque cuatro de los programas implementados en periodos que oscilan entre ocho semanas y tres meses, los tamaños de efecto varían de pequeños a grandes (Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Shi & Cheung, 2022; Candeias et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025). Asimismo, la mayoría de los estudios analizados presentan una notable heterogeneidad en los tamaños de efecto independientemente del factor tiempo (Santamaría-Villar et al., 2021; Luna et al., 2021; Resurrección et al., 2021; Aguilera & Bolgueri, 2021; Green et al., 2021; Prieto & Gonzáles, 2022; Pericas et al., 2022; Shapiro et al., 2023; Coelho et al., 2023; Chance et al., 2023; Hosokawa et al., 2023; Berastegui-Martínez et al., 2024; García et al., 2024; Fu et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Armesto et al., 2025; Ricker & Angosta, 2024; Gomis et al., 2025; Gomis et al., 2025; Khoramaki et al., 2025; Zagni et al., 2025). En este sentido, la duración del programa no constituye, por sí misma, un determinante de un impacto homogéneo en las competencias socioemocionales; por el contrario, su eficacia parece depender de la interacción de diversos factores que operan tanto en intervenciones breves como prolongadas. En otro programa se objeta su intervención limitada a un único curso académico, sugiriéndose la

necesidad de un enfoque plurianual que abarque todos los cursos e integre experiencias de aprendizaje guiadas por los docentes en aras de mejorar el efecto trivial del conocimiento emocional (Raimundo et al., 2024).

En cuanto a los docentes, algunos estudios consideran como limitación su rol como facilitador de los programas de educación emocional, debido a las conjeturas que reflejan un bajo nivel de satisfacción con su desempeño, insuficiente capacitación inicial e inconstancia de los docentes durante la formación recibida. No obstante, estas apreciaciones por parte de los investigadores difieren, en su gran mayoría, de los resultados empíricos, que reportan efectos positivos con tamaños entre pequeños y moderados (Resurrección et al., 2021; Malhotra et al., 2021; Salas Román & Alcaide Risoto, 2022; Raimundo et al., 2024; Zagni et al., 2025). Si bien es cuestionable la presunta falta de compromiso en el seguimiento de los estudiantes y la sostenibilidad del programa, los docentes cuentan con formación en pedagogía y didáctica que favorece la consolidación de los aprendizajes. Por tanto, su exclusión como facilitadores o agentes de apoyo en la implementación se contrapone a la continuidad de los efectos posterior al término de un programa (Chance et al., 2023; Raimundo et al., 2024). Asimismo, la facilitación de los especialistas en aprendizaje socioemocional evidenció efectos de magnitud pequeña, lo que refuerza la relevancia de la participación docente durante el despliegue de los programas (Shi & Cheung, 2022).

Adicionalmente, ciertos hallazgos deben interpretarse con cautela debido a limitaciones en la representatividad de la muestra. Diversos programas se aplicaron en grupos reducidos o se circunscriben a realidades muy específicas, reportando magnitudes que oscilan entre pequeñas y grandes sin posibilidad de generalización (Lagos & Sandoval, 2021; Aguilera & Bolgueri, 2021; Green et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Pericas et al., 2022; Hosokawa et al., 2023; Berastegui-Martínez et al., 2024; García et al., 2024; Armesto et al., 2025; Ricker & Angosta, 2024; Khoramaki et al., 2025). Asimismo, la ausencia de

aleatorización o la asignación de conglomerado han sido identificados como una restricción metodológica relevante (Green et al., 2021; Shapiro et al., 2023; Zagni et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025). Sin embargo, de acuerdo con Prieto y Gonzáles (2022), en contextos educativos, es poco probable que se empleen diseños experimentales puros por cuestiones de ética. La exclusión aleatoria de estudiantes de una intervención potencialmente beneficiosa, o alteración de los grupos establecidos, afectan los principios de equidad. Por tanto, en esta revisión, predominan los estudios con diseños cuasiexperimentales, los cuales si bien presentan una menor validez interna, las intervenciones son más orgánicas.

La imperante necesidad de implementar evaluaciones de seguimiento para determinar la sostenibilidad de los resultados ha sido señalada como una limitación crítica por diversos autores (Aguilera & Bolgueri, 2021; Green et al., 2021; García et al., 2024; Fu et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Gomis et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025). Al analizar aquellas intervenciones que sí incorporaron esta fase, generalmente tras un intervalo de tres meses desde el primer postest, se observa una acentuada heterogeneidad en los efectos. Por un lado, la ausencia de diferencias significativas respecto al primer postest, sugiere una estabilidad en los logros alcanzados (Aguilera & Bolgueri, 2021) o, en ciertos casos, la persistencia o aumento poco sustanciales en las puntuaciones (Armesto et al., 2025). Por otro lado, la obtención de resultados superiores en la fase de seguimiento (Chance et al., 2023) plantea un fenómeno de consolidación de competencias, donde los estudiantes integren lo aprendido en sus prácticas cotidianas. Por consiguiente, los hallazgos sugieren que existe una sostenibilidad de los efectos durante al menos el primer trimestre posterior a la intervención. No obstante, persiste la demanda de investigaciones que analicen la curva de mantenimiento en periodos más prolongados para validar la eficacia a largo plazo (Green et al., 2021). Considerando además que estas habilidades y competencias requieren tiempo para alcanzar su dominio (Gagné, 1965, como se citó en Pérez y Filella, 2019).

También, la dependencia de los autorreportes es identificada por la mayoría de los autores como un sesgo significativo, debido a la deseabilidad social inherente en este método (Luna et al., 2021; Prieto & Gonzáles, 2022; Shi & Cheung, 2022; Coelho et al., 2023; Sarmiento et al., 2024; Ricker & Angosta, 2024; Gomis et al., 2025). A pesar de que los resultados estadísticos fueron significativos, los tamaños de efectos reportados oscilan predominantemente entre pequeños a moderados. Por otro lado, la participación de los docentes y padres de familia también fueron consideradas como limitación (Pericas et al., 2022; Shapiro et al., 2023; Sarmiento et al., 2024). No obstante, en las investigaciones de Armesto et al. (2025) y Sarmiento et al. (2024), donde se integró la participación docente, se alcanzaron efectos de magnitud moderada a grande; incluso diferencias, entre ambos informantes. Esto sugiere que, si bien los autores reconocen la presencia de sesgos independientemente de la fuente, existe una diferencia en la potencia de los hallazgos según el informante. Asimismo, Lillehoj et al. (2004 citado en Shapiro et al., 2023), menciona que las observaciones de terceros sobre la conducta suelen arrojar resultados más robustos en comparación con los datos autoinformados. Esta postura es respaldada por Pericas et al. (2022), quien argumenta que el sesgo se minimiza cuando los docentes actúan como evaluadores, debido a que la convivencia diaria que mantiene con sus estudiantes, permite una recolección de datos más precisos. En consecuencia, los tamaños de efecto reportados en la presente revisión deben considerarse estimaciones conservadoras, probablemente subestimadas en estudios con informante único y sobreestimadas en aquellos donde la deseabilidad social pudo operar con mayor intensidad.

### **Modelos teóricos: Pentagonal y Aprendizaje Socioemocional (SEL)**

Por otro lado, se identificaron cinco investigaciones que emplearon el modelo pentagonal de competencias emocionales del GROPE como base para el diseño de sus programas de educación emocional. En su mayoría encarnan programas sin denominación específica implementados en España, con excepción de un programa aplicado en Chile (Lagos &

Sandoval, 2021; Berastegui-Martínez et al., 2024; García et al., 2024; Gomis et al., 2025; Gomis et al., 2025). En el caso peruano, el modelo pentagonal ha sido empleado como eje orientador para la implementación de programas dirigidos al desarrollo de habilidades socioemocionales, así como para el diseño de materiales de apoyo docente y la construcción de cuestionarios de recojo de información. Si bien estas competencias pueden abordarse de manera transversal en diferentes espacios educativos y áreas curriculares, su implementación prioriza el horario de tutoría. No obstante, más allá de estas experiencias de aprendizaje, hasta el momento no se dispone de una sistematización de resultados derivados de programas de educación emocional, lo que subraya la carencia de estudios científicos a nivel nacional (MINEDU, 2022; MINEDU, 2022). Asimismo, el modelo pentagonal favoreció en la obtención de efectos consistentes en las competencias socioemocionales, con tamaños que oscilan entre pequeños y moderados (Berastegui-Martínez et al., 2024; García et al., 2024; Gomis et al., 2025; Gomis et al., 2025). Esta consistencia podría explicarse por la solidez de su estructura, basada en dimensiones definidas y en un grupo específico de microcompetencias o componentes, lo que le confiere condiciones internas favorables para la eficacia y eficiencia de los programas de educación emocional (Pérez & Filella, 2019; Bisquerra & Chao, 2021; López-Cassà, 2023).

En lo concerniente al Aprendizaje Socioemocional (SEL), se identificaron dieciocho programas de educación emocional, los cuales se caracterizan por contar con denominaciones específicas y por haber sido implementados principalmente en Europa, y en menor medida en países de Asia, América del Norte y África. Este modelo teórico presenta un impacto heterogéneo en el desarrollo de competencias socioemocionales, evidenciado en tamaños del efecto que, en su mayoría, son medianos, aunque también reportan efectos pequeños y grandes en algunos casos. En consecuencia, la incorporación del modelo SEL en un programa de educación emocional no garantiza la predominancia de efectos grandes ni un tamaño del efecto

uniforme en todas las competencias socioemocionales evaluadas (Luna et al., 2021; Resurrección et al., 2021; Green et al., 2021; Malhotra et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Pericas et al., 2022; Shi & Cheung, 2022; Shapiro et al., 2023; Coelho et al., 2023; Chance et al., 2023; Hosokawa et al., 2023; Fu et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Ricker & Angosta, 2024; Candeias et al., 2025; Zagni et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025). Esta variabilidad podría explicarse por la naturaleza interrelacionada de las dimensiones del SEL, en las que distintas áreas comparten ciertas competencias y habilidades, lo que introduce la complejidad en su evaluación y en la interpretación de los resultados (CASEL, 2020; Bisquerra & Chao, 2021).

Las competencias y habilidades socioemocionales empleadas en la mayoría de los programas de educación emocional no se ajustan con las dimensiones propuestas por el modelo de Aprendizaje Socioemocional (SEL), lo que promueve el uso de diversos instrumentos de evaluación (Luna et al., 2021; Green et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Pericas et al., 2022; Shapiro et al., 2023; Coelho et al., 2023; Hosokawa et al., 2023; Raimundo et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Ricker & Angosta, 2024; Zagni et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025). En algunos casos, ante la ausencia de un instrumento único, se recurre a múltiples instrumentos que evalúen las competencias socioemocionales (Green et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Raimundo et al., 2024). En otros programas, se utilizó un solo instrumento de evaluación, aunque sus dimensiones difieren considerablemente de la estructura del modelo SEL (Luna et al., 2021; Pericas et al., 2022; Ricker & Angosta, 2024). Además, los resultados posteriores a la aplicación de estos instrumentos evidencian, en su mayoría, tamaños del efecto pequeños y, en menor medida, moderados, con la presencia ocasional de efectos grandes (Luna et al., 2021; Green et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Pericas et al., 2022; Shapiro et al., 2023; Coelho et al., 2023; Hosokawa et al., 2023; Raimundo et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Ricker & Angosta, 2024; Zagni et al., 2025; Kołodziejczyk et al.,

2025). Este patrón sugiere que, si bien el modelo teórico puede generar impactos moderados, su alcance se reduce por la carencia de instrumentos adecuados. En este sentido, la dificultad fundamental en la evaluación de programas basados en el modelo SEL reside en la disponibilidad de instrumentos validados y adaptados a la población objetiva. Esta situación contrasta con el modelo pentagonal del GROPE, que dispone de instrumentos estandarizados acorde a la edad cronológica y al nivel educativo de los estudiantes de Educación Básica (Bisquerra & López-Cassà, 2021).

### **Rol del docente como facilitador**

En los diversos programas analizados, se constata el rol predominante del docente como facilitador del proceso de aprendizaje socioemocional (Luna et al., 2021; Malhotra et al., 2021; Salas Román & Alcaide Risoto, 2022; Prieto & Gonzáles, 2022; Hosokawa et al., 2023; Fu et al., 2024), condicionado generalmente a al menos una capacitación previa (Santamaría-Villar et al., 2021; Pericas et al., 2022; Shapiro et al., 2023; García et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Gomis et al., 2025; Gomis et al., 2025). Como señala Pérez y Filella (2019), la implementación de programas de educación emocional, requiere la formación de los educandos encargados de su aplicación, ya que en estos tipos de programa, el adulto reforzará las conductas esperadas al actuar como modelo y referente de estas prácticas. Adicionalmente, se identifica las supervisiones y acompañamiento por parte de los especialistas para asegurar la fidelidad de la intervención en la práctica formativa (Luna et al., 2021; Resurrección et al., 2021; Raimundo et al., 2024; Candeias et al., 2025; Zagni et al., 2025; Kołodziejczyk, et al., 2025). Al correlacionar la formación docente con la eficacia de los programas, se observa que en los estudios que se omitieron las capacitaciones previas, el tamaño del efecto fue predominantemente pequeño (Prieto & Gonzáles, 2022; Hosokawa et al., 2023; Fu et al., 2024). Por el contrario, aquellas intervenciones que incluyeron procesos formativos, alcanzaron magnitudes moderadas (Santamaría-Villar et al., 2021; Luna et al., 2021; Resurrección et al.,

2021; Gomis et al., 2025) e incluso grandes en competencias específicas (Sarmiento et al., 2024). Estos hallazgos sugieren que la preparación técnica de docentes es un factor predominante para potenciar los resultados (Raimundo et al., 2024; Candeias et al., 2025). No obstante, el acompañamiento no garantiza por sí mismo resultados considerables, dado que programas supervisados también reportan efectos diversos en diferentes áreas (Zagni et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025).

Es preciso señalar que estos resultados no difieren significativamente de las intervenciones lideradas exclusivamente por especialistas (Green et al., 2021; Shi & Cheung, 2022; Coelho et al., 2023) donde las magnitudes oscilaron entre niveles pequeños y moderados, con excepciones puntuales de efecto grandes (Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022, Khoramaki et al., 2025). En ese sentido, se interpreta que la efectividad no depende únicamente de la identidad del agente, sino de la convergencia entre el dominio del contenido socioemocional y el manejo de competencias pedagógicas. Otro factor que puede estar inmerso, es la conexión o vínculo existente entre estudiantes y docentes, tal como señala Shi y Cheung (2022), la confianza mutua facilita la adaptación y receptividad de los programas de educación emocional.

### **Estrategias y técnicas pedagógicas según nivel educativo**

Un aspecto relevante en esta revisión es la convergencia de estrategias y técnicas empleadas en los programas, independientemente del público objetivo. En los tres niveles de Educación Básica, predomina el trabajo en equipo y las experiencias vivenciales (Santamaría-Villar et al., 2021; Luna et al., 2021; Resurrección et al., 2021; Green et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Prieto & Gonzáles, 2022; Shi & Cheung, 2022; Chance et al., 2023; Fu et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Candeias et al., 2025; Gomis et al., 2025; Gomis et al., 2025; Malhotra et al., 2021; Zagni et al., 2025; Sarmiento et al., 2024; Redondo-Mendoza et al., 2024; Berastegui-Martínez et al., 2024). Asimismo, se identifica la gamificación como una

herramienta versátil, aplicado en etapas iniciales (Lagos & Sandoval, 2021), como en los últimos años del proceso formativo (Malhotra et al., 2021).

Sin embargo, se observan matices pedagógicas según el nivel educativo. En los primeros años de formación, inicial y primaria, se recurre frecuentemente al *storytelling* o cuentos (Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Pericas et al., 2022; Armesto et al., 2025; Gomis et al., 2025; Gomis et al., 2025; Candeias et al., 2025) y el modelado (Salas Román & Alcaide Risoto, 2022; Shapiro et al., 2023; Coelho et al., 2023; Raimundo et al., 2024), técnicas que no se han reportado en grados superiores. Por el contrario, tanto en primaria (Santamaría-Villar et al., 2021; Luna et al., 2021; Resurrección et al., 2021; Fu et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Candeias et al., 2025; Gomis et al., 2025; Gomis et al., 2025) como en secundaria (Berastegui-Martínez et al., 2024; García et al., 2024; Sarmiento et al., 2024; Ricker & Angosta, 2024) se priorizan los diálogos, la autorreflexión y la reflexión. Esta transición pedagógica podría estar relacionada al desarrollo neuropsicológico de los estudiantes. Mientras que en los grados inferiores predomina la enseñanza de conductas específicas frente a determinadas situaciones; en los grados superiores se aprovecha el mayor nivel de conciencia y la introspección o la capacidad de abstracción. Cabe precisar, que aquellas intervenciones en las que se incorporaron este componente reflexivo alcanzaron, en su mayoría, magnitudes de efectos considerables (Resurrección et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Coelho et al., 2023; Berastegui-Martínez et al., 2024; Gomis et al., 2025; Candeias et al., 2025). Finalmente, también resalta la efectividad de aquellos programas que incorporaron el método SAFE (secuencial, activo, focalizado y explícito) (Green et al., 2021; Chance et al., 2023). De acuerdo con Durlak et al. (2011 citado en Chance et al., 2023), los programas de aprendizaje socioemocional son más efectivos o garantizan mejores resultados cuando incorporan este método en sus intervenciones.

## **Tamaños de efecto y relación con las competencias socioemocionales**

Los tamaños de efecto denominados pequeño, mediano o moderado y grande revelaron el impacto real de los programas de educación emocional en el desarrollo de las competencias socioemocionales (Santamaría-Villar et al., 2021; Luna et al., 2021; Resurrección et al., 2021; Aguilera & Bolgueri, 2021; Green et al., 2021; Esen Aygün & Şahin Taşkın, 2022; Prieto & Gonzáles, 2022; Pericas et al., 2022; Shi & Cheung, 2022; Shapiro et al., 2023; Coelho et al., 2023; Chance et al., 2023; Hosokawa et al., 2023; Berastegui-Martínez et al., 2024; García et al., 2024; Fu et al., 2024; Raimundo et al., 2024; Sarmento et al., 2024; Armesto et al., 2025; Riker & Angosta, 2024; Gomis et al., 2025; Gomis et al., 2025; Candeias et al., 2025; Khoramaki et al., 2025; Zagni et al., 2025; Kołodziejczyk et al., 2025).

En algunos casos, los programas de intervención evidenciaron efectos diferenciados según el grado o año escolar de los estudiantes, observándose una diferencia notable en los tamaños del efecto a favor de segundo grado de secundaria cuyos estudiantes se encuentran en una etapa del desarrollo caracterizada por cambios en los procesos cognitivos que permiten la toma de conciencia. En particular, se fortalece la capacidad de reconocer la interacción entre las emociones, los pensamientos y las conductas, tanto propias como ajenas, lo que contribuye al desarrollo de la conciencia emocional (Bisquerra & Chao, 2021; Berastegui-Martínez et al., 2024). En contraste, en los programas implementados en el nivel primario, a pesar de incorporarse un recurso de gamificación que fortaleció la regulación emocional en tercer grado, se identificaron tamaños del efecto predominantemente pequeños en todos los grados, con diferencias leves. Al respecto, se considera que la gamificación debería ser incorporada desde etapas tempranas, considerando adaptaciones correspondientes al nivel del desarrollo de los estudiantes (Gomis et al., 2025).

En los estudios analizados, se reportan la participación de diversos agentes como fuentes de información sobre las competencias socioemocionales. No obstante, no se identifica

una relación directa entre un informante en específico y una magnitud de efecto determinada. Las evaluaciones proporcionadas exclusivamente por docentes arrojan resultados heterogéneos, situándose en niveles pequeños (Pericas et al., 2022; Shapiro et al., 2023; Kołodziejczyk et al., 2025), moderados (Chance et al., 2023; Hosokawa et al., 2023; Gomis et al., 2025) y grandes (Candeias et al., 2025).

Esta falta de uniformidad se acentúa en los estudios que emplearon múltiples informantes para un mismo instrumento. En el estudio de Coelho et al. (2023), los docentes reportaron mejoras en sociabilidad y control emocional; mientras que los estudiantes y padres de familias percibieron avances en asertividad y cooperación. Una discrepancia similar se observa en Sarmiento et al. (2024), en los que se obtuvo mejores resultados los reportes brindados por los docentes que de los estudiantes. Por el contrario, en el estudio de Khoramaki et al. (2025) los estudiantes reportaron efectos grandes en habilidades sociales, en contraste con la magnitud débil percibida por los padres de familia y docentes. Asimismo, Armesto et al. (2025) evidenció que, ante una misma intervención, los docentes reportaron efectos moderados frente a los resultados pequeños detectados por los padres de familia. Por tanto, se podría decir que la disparidad en los hallazgos sugieren una ausencia de criterios unificados en la evaluación del impacto. Estas diferencias pueden atribuirse a las distintas interpretaciones subjetivas de las conductas observadas, a la diversidad de contextos donde cada agente interactúa con el estudiante y a una posible carencia de capacitación técnica al completar los instrumentos de evaluación.

A partir de todo lo expuesto se puede decir que estos hallazgos son consistentes con los de Moreno et al. (2024), quienes en una revisión de intervenciones socioemocionales en educación primaria reportaron tamaños de efecto principalmente pequeños y, en algunos casos, moderados. Así mismo, en ciertos estudios, no se reportaron las medidas del tamaño de efecto de los programas debido a carencia de los datos. Sin embargo, a diferencia de dicha revisión,

el presente estudio identifica una mayor variabilidad en los efectos según el modelo teórico empleado, con el modelo pentagonal mostrando mayor consistencia interna que el SEL. Adicionalmente, en la mayoría de los casos, se aplicaron los programas a población anglosajona, Estados Unidos e Inglaterra, mientras que en esta revisión, se implementó en países europeos.

#### IV. CONCLUSIONES

- La eficacia de los programas de educación emocional se configura en la interacción de factores metodológicos, contextuales y de implementación.
- Las limitaciones en la calidad del diseño presentes en varios de los estudios restringen la generalización de los resultados. Asimismo, resulta fundamental visibilizar las dificultades asociadas a la participación de los docentes y la necesidad de incorporar evaluaciones de seguimiento. Del mismo modo, el uso exclusivo de autorreportes obstaculiza la diversificación de otras fuentes de evaluación que permitan reducir el sesgo de deseabilidad social.
- En relación con el primer objetivo específico, el modelo pentagonal del GROPE y el Aprendizaje Socioemocional (SEL) constituyen marcos teóricos válidos para el diseño de programas de educación emocional, aunque difieren en la consistencia y homogeneidad de sus resultados. El modelo pentagonal ofrece predictibilidad y efectos más estables por su estructura organizada; por su parte, el modelo SEL evidencia flexibilidad, alcance global y efectos variados inherentes a sus dimensiones interrelacionadas. Sin embargo, ambos requieren fortalecer la sistematización de resultados en el contexto peruano para orientar decisiones educativas basadas en evidencia.
- Respecto al segundo objetivo específico, los programas de educación emocional poseen una heterogeneidad metodológica a pesar de estar dirigidos a un mismo nivel educativo y poseer un mismo marco teórico. Estas variaciones se manifiestan en la diversidad de duraciones, diseño de los programas, muestras, agentes e instrumentos de evaluación empleados. Asimismo, la evidencia sugiere que el tamaño de efecto alcanzado no guarda relación con el tiempo de implementación, con el agente facilitador, ni mucho menos con el tamaño de la muestra. No obstante, se determina que la implementación

de la gamificación y el trabajo colaborativo en la práctica pedagógica, así como la formación docente previa a la implementación y el método SAFE son efectivos para el desarrollo de competencias socioemocionales.

- En cuanto al tercer objetivo específico, los tamaños de efectos reportados oscilan entre pequeño y grande, con predominancia del rango de pequeño a moderado. Esto evidencia una diferencia favorable para el grupo experimental en la mayoría de los estudios analizados.
- La ausencia de programas de educación emocional evaluados científicamente en el Perú, evidenciada por la falta de estudios nacionales en la literatura revisada, subraya la urgencia de diseñar e implementar intervenciones culturalmente pertinentes para la EBR peruana.

## V. RECOMENDACIONES

- Para futuras investigaciones, se recomienda fortalecer el rigor metodológico de los estudios sobre programas de educación emocional mediante el diseño de investigaciones longitudinales, con muestras amplias que permitan una mayor generalización de los resultados. Asimismo, es clave incorporar evaluaciones multimétodo que combinen autorreportes con observaciones de docentes y otros informantes con la finalidad de reducir sesgos. Para los docentes se sugiere promover la participación sostenida como agentes centrales en la implementación de los programas. Por último, resulta fundamental diseñar intervenciones plurianuales para la consolidación de las competencias socioemocionales.
- Se recomienda diseñar e implementar programas de educación emocional en el contexto peruano. En esa línea, resulta crucial promover la sistematización rigurosa de los resultados de estas intervenciones, lo que contribuiría a generar evidencia empírica nacional y orientar la toma de decisiones en el ámbito educativo, así como la formulación de políticas públicas basadas en resultados confiables.
- Se sugiere fortalecer la disponibilidad de instrumentos estandarizados para ambos modelos teóricos en el contexto hispanohablante: consolidar el uso de los instrumentos del GROPE en el sistema educativo peruano, y avanzar en la validación de instrumentos del SEL con muestras latinoamericanas, a fin de posibilitar la comparación de resultados entre programas de distinto marco teórico.
- Para las instituciones educativas se sugiere priorizar el diseño y fomento de actividades colaborativas y vivenciales, asegurándose de que estos espacios no sean prácticas aisladas, sino parte de una cultura institucional que promueva la cohesión grupal. Asimismo, resulta imperativo establecer planes de formación continua para el personal docente en materia de educación emocional.

- Para futuras investigaciones se recomienda incluir evaluaciones de seguimiento que amplíen tanto los resultados de los estudios en un periodo prolongado como la toma de decisiones estratégicas a fin de fortalecer la sostenibilidad de los programas.

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, F., & Bolgeri, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socio emocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de enseñanza básica. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 12-28. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.001>
- Armesto, M., Neira-Piñeiro, M., Pasarín-Lavín, T., & Rodríguez, C. (2025). A drama-based intervention to improve emotional intelligence in early childhood education. *European Journal of Psychology of Education*, 40(13), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00906-6>
- Berastegui-Martínez, J., De la Caba-Collado, M. Á., & Pérez-Escoda, N. (2024). Intervención sobre la educación emocional en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 187-197. <https://doi.org/10.5209/rced.83087>
- Bisquerra, R., & Chao, 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>
- Bisquerra, R., & López-Cassà, È. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Butvilas, T., Bubnys, R., Colomer, J., & Cañabate, D. (2022). Dependence of Socio-Emotional Competence Expression on Gender and Grade for K5–K12 Students. *Education Sciences*, 12(5), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci12050341>
- Candeias, A., Felix, A., Dumitrache, A., Almășan, B., Gencil, I. E., Zadworna, M., Kossakowska, K., Sakellariou, A., Sakellariou, M., Sahin, C., & Taskin, C. S. (2025). Enhancing socio-emotional learning and mental health through computational thinking:

- a cross-cultural analysis of the COMPUSEL programme. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1480731>
- Chance, E., Villares, E., Brigman, G., & Mariani, M. (2023). The Effects of the Ready for Success Classroom Program on Third-Grade Students' Social/Emotional Skills and Competence. *Professional School Counseling*, 27(1), .  
<https://doi.org/10.1177/2156759X231182134>
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social-emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-15.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2020). *What is the CASEL framework?*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036: *El reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE.  
<https://www.gob.pe/institucion/cne/campa%C3%B1as/4829-presentacion-del-pen-al-2036-el-reto-de-la-ciudadania-plena>
- Esen Aygün, H., & Şahin Taşkın, Ç. (2022). The Effect of Social-Emotional Learning Program on Social-Emotional Skills, Academic Achievement and Classroom Climate. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 59-76.  
[https://doi.org/10.52963/PERR\\_Biruni\\_V11.N1.05](https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.05)
- Fernández, K. V. (2019). Revisión crítica de la literatura: un tutorial para nuevos investigadores. *Australasian Marketing Journal*, 27(3), 187-196.  
<https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.001>

- Fernández, F., Romero, J., Marín, J., & Gómez, G. (2021). Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Fu, L., Zhang, Z., Yang, Y., & Curtis, J. (2024). Acceptability and preliminary impact of a school-based SEL program for rural children in China: A quasi-experimental study. *Children and Youth Services Review*, 160, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107579>
- Garcia Blanc, N., Gomis, R., Ros Morente, A., Filella, G., & Hanfstingl, B. (2024). Estudio del Efecto de una Intervención en Competencias Emocionales en Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22(64), 505-532.  
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i64.9548>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Gomis, R., Berastegui-Martínez, J., Priego-Ojeda, M., & López-Cassà, Èlia. (2025). Evaluation of a program to improve emotional competences, anxiety, and academic performance. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(1), 114-137.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.1.2025.45145>
- Gomis, R., Garcia-Blanc, N., Ros-Morente, A., & Filella, G. (2025). Anxiety, emotional regulation and academic performance in early primary students: Impact of an intervention. *Revista de Psicodidáctica*, 30, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500166>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58, 1056-1069.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22487>

- Gutiérrez, J. B., & Zaga, V. (2023). Representaciones sociales del insulto entre estudiantes de la Institución Educativa Mariscal Cáceres en Ayacucho, Perú. *Anthropologica*, 41(51), 112-136. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.202302.005>
- Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2023). Evaluating the effectiveness of a social and emotional learning program among preschool children in Japan: an experimental cohort study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(93), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00643-6>
- Jesús, A., Margarido, C., Torrecilla, M., & Pocinho, R. (2024). O papel da educação social na promoção de competências socioemocionais em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 62(62), 57-70. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle62.04>
- Khoramaki, Z., Safaei, L., Ghahremani, L., & Nazari, M. (2025). The Impact of Social Skills Education Intervention on Self-Efficacy in Female Primary School Students: A Semi-Experimental Study. *Psychology in the Schools*, 62, 1598-1606. <https://doi.org/10.1002/pits.23411>
- Kołodziejczyk, J., Kołodziejczyk, J., & Walczak, B. (2025). An evaluation of social and emotional learning-based program for kindergarten and primary schools in Poland. *Scientific Reports*, 15, 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-08494-1>
- Lagos, N., & 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. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.006>
- López-Cassà, È. (Coord.). (2023). *El desarrollo de la competencia emocional en la educación primaria: programa del GROP revisado y evaluado*: (1 ed.). LA LEY Soluciones Legales S.A. <https://elibro.net/es/ereader/cayetano/230039?page=25>

- López-Cassà, È., & Bisquerra, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(1), 1-26. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381>
- Luna, P., Cejudo, J., Piqueras, J. A., Rodrigo-Ruiz, D., Bajo, M., & Pérez-González, J. C. (2021). Impact of the MooN Physical Education Program on the Socio-Emotional Competencies of Preadolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157896>
- Llorent, V., Seade, C., & Vélez, X. (2023). Confinamiento, ciberodio y factor protector de las competencias socioemocionales y morales en Educación Primaria. *Comunicar*, 31(77), 109-118. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-09>
- Malhotra, N., Ewonetu, Z., Zheng, D., & Ben, Y. (2021). The Emineyeto Girls Empowerment Program: A socio-emotional learning curriculum for adolescent girls in southwestern Uganda. *International Journal of Educational Research*, 108, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101778>
- Ministerio de educación [MINEDU]. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2022). *Orientaciones para el desarrollo del Programa de habilidades socioemocionales*. Lima. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10319>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2022). *Orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de habilidades socioemocionales y factores de riesgo*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7969>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2024). *ENLA 2024: Habilidades socioemocionales (HSE) 6.º grado de primaria*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>

- Moreno, E. M., Montero, A., & Armada, J. M. (2024). Eficacia de los programas de desarrollo socioemocional aplicados en educación primaria: Una revisión sistemática paraguas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 40(1), 54-68. <https://doi.org/10.6018/analesps.488251>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Habilidades Socioemocionales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., Moher, D., YepesNuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pardal, J., & Pardal, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, 2(11), 155-160. <https://doi.org/10.14201/orl.22882>
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pericas, C., Clotas, C., Espelt, A., López, M. J., Bosque-Prous, M., Juárez, O., & Bartoli, M. (2022). Effectiveness of school-based emotional education program: A cluster-

- randomized controlled trial. *Public Health*, 210, 142-148.  
<https://doi.org/10.1016/j.puhe.2022.06.013>
- Prieto, C & González, M. (2022). Development of Emotional Competences in seventh and eighth grade students of primary education. *Estudios pedagógicos*, 48(1), 323-341.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100323>
- Raimundo, R., Oliveira, S., Roberto, M. S., & Marques-Pinto, A. (2024). Effects of a Social–Emotional Learning Intervention on Social-Emotional Competencies and Behavioral Problems in Elementary Students Amid COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(9), 1-22.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph21091223>
- Ramos Clavo, C. F., Huamanyalli Arias, C. W., García Oré, E., Pacheco Heredia, R. K., & Ingaroca Maldonado, S. E. (2024). Análisis de las competencias socioemocionales en estudiantes del Perú. *Revista InveCom*, 5(2), 1-10.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13901102>
- Redondo Redondo, C. E., Melo-Romero, E. Y., & Arias Muñoz, C. D. (2024). Programa de intervención para la estimulación de competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22.  
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1053>
- Resurrección, D. M., Jiménez, Ó., Menor, E., & Ruiz-Aranda, D. (2021). The Learning to Be Project: An Intervention for Spanish Students in Primary Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632617>
- Ricker, G., & Angosta, J. (2024). Enhancing Social and Emotional Competencies in Rural Middle School Students: A Cluster-Randomized Study on Character Playbook. *The Rural Educator*, 45(3), 34-45. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1424>

- Salas Román, N., & Alcaide Risoto, M. (2022). Convivencia escolar y competencias socioemocionales en alumnado de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(58), 591-612. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i58.5929>
- 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, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Sarmento, P., Lobo, M., & Kirtikumar, K. (2024). The impact of adolescents' voice through an online school radio: a socio-emotional learning experimental project. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1197193>
- Shapiro, V., Lee, J., & Kim, B. (2023). TOOLBOX Effects on K-2 Student Growth in Social-Emotional Competence: Evidence from a Quasi-Experimental Study. *Contemporary School Psychology*, 27, 198-213. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00441-5>
- Shi, J., & Cheung, A. (2022). The Impacts of a Social Emotional Learning Program on Elementary School Students in China: A Quasi-Experimental Study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 59-69. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00707-9>
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655308>
- Troncoso, J. L. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1), 94-99. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-41232022000100094](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232022000100094)

Zagni, B., Van Ryzin, M., Ianes, D., & Scrimin, S. (2025). Advancing Social and Emotional Skills Through Tech-Supported Cooperative Learning in Primary and Middle Schools. *European Journal of Education*, 60, 1-11.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.70166>