

Factores socioemocionales: una revisión bibliográfica en el campo de la evaluación infantil

Social-Emotional Factors: A Literature Review in the Field of Child Assessment



Laura Camila Morales-Volveras
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7942-9800>
lcmorales46@ucatolica.edu.co

Universidad Católica de Colombia, Colombia

Luz Anyela Morales-Quintero
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-362X>
luzanyela.morales@correo.buap.mx

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, México

Bertha Lucía Avendaño Prieto
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8136-5380>
blavendano@ucatolica.edu.co

Universidad Católica de Colombia, Colombia

Recibido: 22 febrero 2021

Revisado: 07 junio 2021

Aceptado: 15 noviembre 2021

Resumen

Las condiciones socioemocionales en la infancia son claves dentro de los factores de riesgo y protección asociados con la manifestación de distintos problemas de conducta. Así mismo, estos factores se emplean como indicadores para la evaluación del impacto de programas de prevención, en sus distintos niveles, y en diversas áreas de la psicología infanto-juvenil. En este contexto, el objetivo de esta investigación fue identificar los constructos, las definiciones, las variables y los instrumentos utilizados para evaluar estas condiciones socioemocionales en la infancia. Se realizó una revisión bibliográfica a partir de una búsqueda en la base de datos APA PsycNet, de publicaciones registradas entre el 2010 y el 2020, con las palabras clave: *Socioemotional* OR *socio-emotional*, AND *assessment* OR *psychometric* OR *intervention* OR *program* OR *prevention* OR *attention*. Se encontraron 241 publicaciones, de las cuales 101 cumplieron con los criterios de elegibilidad. Los resultados indican que se usan diferentes constructos asociados con los factores socioemocionales, que no siempre se definen, tales como: competencias, bienestar, desarrollo, funcionamiento, ajuste, habilidades y aprendizaje. Aunque no existe consenso respecto a un único constructo para hacer referencia las condiciones socio-emocionales, sí se encontraron, en sus procesos de evaluación, variables comunes en diferentes contextos

culturales. Sin embargo, en las publicaciones analizadas no se especifican las características psicométricas de los test utilizados, lo cual impidió identificar su rigor metodológico y el de los resultados derivados de su aplicación.

Palabras clave: socioemocional, infancia, desarrollo, evaluación psicológica, revisión bibliográfica.

Abstract

Social-emotional factors in childhood occupy an important place among the risk and protective factors associated with the manifestation of different behavioral problems. Likewise, these factors are used as indicators for the evaluation of the impact of prevention programs, at different levels, and in different areas of child and adolescent psychology. In this context, this research aimed to identify the constructs, definitions, variables, and instruments used to assess social-emotional factors in childhood. A literature review was conducted based on a search in the APA PsycNet database of publications registered between 2010 and 2020, with the keywords: Socioemotional OR socio-emotional, AND assessment OR psychometric OR intervention OR program OR prevention OR attention. A total of 241 publications were found, of which 101 met the eligibility criteria. The results indicate that different constructs associated with social-emotional factors are used, such as competencies, well-being, development, functioning, adjustment, skills, and learning. Although there is no consensus regarding a single construct to refer to social-emotional conditions, common variables in different cultural contexts were found in their evaluation processes. However, the analyzed publications do not specify the psychometric characteristics of the tests used, which made it impossible to identify their methodological rigor and the results derived from their application.

Keywords: socioemotional, childhood, development, psychological assessment, literature review.

Introducción

Desde la psicología criminológica y la criminología, se han estudiado diversos factores de riesgo y de protección que pretenden explicar, prevenir y predecir la manifestación de conductas antisociales, violentas y delictivas, dando cuenta de la multicausalidad de este fenómeno (Cuaresma, 2017; Redondo y Garrido, 2013). Dentro de estos factores destacan los socioemocionales, con especial relevancia en la niñez y la adolescencia. Un ejemplo de esto son los datos derivados de estudios longitudinales en el ámbito de la criminología, a partir de los cuales se ha explicado el curso del desarrollo de las carreras delictivas y se ha encontrado un papel relevante de los factores asociados con las primeras etapas de la vida (Farrington et ál., 2016; Moffitt, 1993; Thornberry et ál., 2013).

Así mismo, con frecuencia se citan los factores sociales y emocionales en estudios cuyo propósito es la aplicación y evaluación de programas dirigidos a prevenir y reducir la violencia y la delincuencia, donde los factores socioemocionales constituyen precisamente criterios de evaluación de efectividad de las estrategias aplicadas (Chaux, 2005; Dodge et ál., 2015; Nolan et ál., 2014; Schneider et ál., 2016). Estos programas se fundamentan en la formación y potencialización de habilidades para resolver conflictos y propiciar mejoras en aspectos socio-emocionales como el desarrollo de conductas pro-sociales, sensibilización por los demás, relaciones positivas, disminución de la agresión física, verbal y relacional, y disminución del aislamiento social, entre otras (Roldan, 2015).

Además, en otras áreas de la psicología infanto-juvenil se identifican múltiples investigaciones que analizan los factores socioemocionales relacionados con variables como el éxito académico (Jeon et ál.,

2018 ; Leighton et ál., 2018), altas capacidades intelectuales (Gómez et ál., 2015), discapacidad cognitiva en la escuela (Faria et ál., 2017; Zyga et ál., 2018), trastornos psicopatológicos como la ansiedad y la depresión (Velásquez et ál., 2015), el trastorno de déficit de atención (Cardoso et ál., 2015) y el autismo (Orduña, 2018). Así mismo, existe interés en variables asociadas con los factores socioemocionales, como la estructura familiar, las pautas de crianza, las técnicas docentes en la escuela, las actividades recreativas con adultos y compañeros, entre otros (Coplan y Weeks, 2010; Jung y Jin, 2019).

A pesar de que los factores socioemocionales son ampliamente utilizados, existen discrepancias en cuanto a su definición y las variables a tener en cuenta para su evaluación, con lo cual se reconoce la necesidad de definirlos claramente (Duckworth y Yeager, 2015; Hoffman, 2009). Para Hoffman (2009), por ejemplo, el constructo de aprendizaje socioemocional utilizado ampliamente en el campo educativo, puede entenderse como un proceso de aprendizaje de habilidades sociales y emocionales (autoconciencia, autogestión, conciencia social, toma de decisiones responsable, entre otros), que se desarrollan en un entorno seguro y de apoyo, y que son moldeables, aspecto que permite su mejora constante. Por otro lado, para Wiggins y Monk (2013) el constructo de funcionamiento socioemocional es "...un proceso complejo que se produce durante un período prolongado y requiere la coordinación de las facultades afectivas, cognitivas y sociales" (p. 1293), definición que no permite comprender el claramente el concepto de factores socioemocionales a los que hace referencia.

En el tesoro de la *American Psychological Association* (APA, 2021) el concepto *socioemotional* [socioemocional] se encuentra

asociado con el constructo de funcionamiento, incluido en el año 2019 y definido como el nivel y las variaciones en el funcionamiento social y emocional a lo largo de la vida. Así mismo, se encuentra el concepto *socioemotional* [socioemocional] con el constructo aprendizaje, incluido el mismo año y definido como el proceso educativo que incluye la instrucción en la autoconciencia, el manejo de las emociones, los procesos interpersonales, la empatía y otras habilidades y destrezas prosociales y emocionales. Los dos constructos referidos en el tesoro, funcionamiento socioemocional y aprendizaje social y emocional incluyen como términos relacionados el desarrollo emocional, el desarrollo social y las habilidades sociales.

Otros conceptos como los de habilidades para la vida e inteligencia emocional, que han sido ampliamente estudiados, y que se esperaba que incluyeran entro de su definición en el tesoro el constructo socioemocional, no lo hicieron. En el caso de habilidades para la vida, que se incluyó en el tesoro en el año 2020, se incluye a cualquier habilidad o destreza que permita la plena participación y funcionamiento en la vida cotidiana, como el pensamiento crítico, el autocontrol y la toma de perspectivas. El constructo de inteligencia emocional, se introdujo desde el año 2003, para referirse a la habilidad para monitorear y evaluar los sentimientos y emociones propios y ajenos, y el empleo de esta información para guiar el pensamiento y la acción.

La existencia de diferentes acepciones para los factores socioemocionales justifica la importancia de aclarar sus similitudes y diferencias, así como sus bondades o limitaciones en los procesos de evaluación. Esta claridad es relevante en los casos en que se utiliza el concepto socioemocional para explicar problemas de conducta en la infancia o como factores de riesgo y protección asociados con comportamiento futuro. Así

mismo, es necesario identificar las variables e instrumentos utilizados para evaluar los factores socioemocionales, con el objetivo de conocer el impacto de intervenciones que buscan modificarlos. Si bien el concepto socioemocional es común en diversos estudios, en algunos se evalúan habilidades sociales (Marquis y Baker, 2015; Pasiali y Clark, 2018), en otros se enfocan en la regulación emocional (Panizza et ál., 2020; Zyga y Russ, 2014) o en síntomas internalizados y externalizados (Smith et ál., 2018; Wan et ál., 2017).

En este sentido, Duckworthy Yeager (2015) afirman que hace falta mayor investigación sobre la evaluación e intervención de los factores socioemocionales en diferentes culturas, además de la operacionalización del concepto para garantizar su fiabilidad, y para analizar el efecto de programas que buscan impactar estos factores e identificar las relaciones que existen entre las habilidades asociadas con estos y el contexto en el que se presentan. Basados en esta falencia, el objetivo de esta investigación es identificar los constructos y definiciones, las variables e instrumentos asociados con la evaluación infantil de factores socioemocionales en niños y niñas de 6 a 12 años, en las publicaciones realizadas entre el 2010 y el 2020.

Metodología

Para cumplir con el objetivo propuesto, se realizó una revisión bibliográfica, entendida como el análisis y síntesis de investigaciones científicas del tema de interés, dando como resultado una descripción detallada del mismo (Vera, 2009). Para esto, se consultó la base de datos: APA PsycNet, y se utilizaron las siguientes palabras clave: “*socioemotional*”, “*socio-emotional*”, “*assessment*”, “*psychometric*”, “*intervention*”, “*program*”, “*prevention*”,

“*attention*” y los operadores booleanos AND y OR.

Los criterios de inclusión empleados fueron: investigaciones realizadas entre el año 2010 y el 2020, publicadas en español, inglés o portugués, que incluyeran la evaluación de factores socioemocionales, cuya muestra estuviera compuesta en un 50 % o más de niños o niñas de 6 a 12 años, el tipo de publicación debía ser artículo científico, test psicométrico o tesis.

Para la selección de los artículos se diseñó una lista de registro y verificación de criterios de elegibilidad, que incluyó las siguientes condiciones: palabras clave incluidas en el resumen; que cumpliera con las características de la muestra; que en el resumen y posteriormente en la metodología, fuera explícito que se había realizado un proceso de evaluación. En los casos que existió duda, se consultó la opinión de un segundo revisor; se tuvieron en cuenta investigaciones que no cumplieran los parámetros de inclusión, pero eran relevantes en cuanto al contenido teórico. Se analizaron las características generales de 101 publicaciones que cumplieron los criterios de nuestro estudio, y de estos se consideraron los conceptos y variables evaluadas de 70 publicaciones que hicieron referencia a los constructos de uso más frecuente.

Resultados

En la búsqueda inicial se identificaron 241 publicaciones, de las cuales 101 cumplieron con los criterios de elegibilidad (90 artículos, 8 tesis y 3 test psicométricos). El 79.21 % fueron estudios transversales y 20.79 % longitudinales. El 95 % de las publicaciones utilizó una metodología cuantitativa, lo cual permitió identificar las herramientas psicométricas de uso más frecuente en la evaluación infantil de factores socioemocionales.

Se encontraron investigaciones procedentes de 29 países de los cinco continentes, algunos con una sola publicación. Se encuentra que Estados Unidos es el país del cual se reportan más investigaciones de Norteamérica (34.65 %), seguido de Europa con España (7.92 %), Oceanía con Australia (3.96 %), Asia con China (2.97 %) y en Suramérica con Colombia (2.97 %). También se identificaron dos (2) publicaciones transculturales en Europa y Asia.

Con respecto a la muestra, los estudios variaron en el número de participantes (desde

uno hasta 14.853) y en edad se abordaban rangos desde los 0 hasta los 18 años. También se encontraron diferencias en el abordaje de los factores socioemocionales, mientras en unas investigaciones se estudia su influencia externa o interna, en otras se analizó su papel tanto en escenarios académicos como en contextos de tratamiento de trastornos psicopatológicos, o en cuanto a su utilidad para prevenir y predecir posibles conductas delictivas (tabla 1).

Tabla 1.
Objetivos del estudio de los factores socioemocionales

Abordaje	Estudios
Caracterizar la influencia de las condiciones contextuales (problemas familiares, niños que viven en familias de acogida, calidad de redes de apoyo social, ej. amigos) en la adquisición y desarrollo de factores socioemocionales	Eriksen et ál., 2017; Kouwenberg et ál., 2013
Identificar el papel de factores genéticos y el funcionamiento ejecutivo	Taylor et ál., 2013; van Rijn et ál., 2018
Promover su desarrollo a través del aprendizaje de competencias y habilidades en el contexto escolar	Aguilar et ál., 2019; Greco, 2019; Pereira y Marques-Pinto, 2017
Ofrecer elementos para el diagnóstico e intervención en diferentes trastornos psicopatológicos	Fridenson-Hayo et ál., 2017; Mateu-Martínez et ál., 2013; Pavoski et ál., 2018; Velásquez et ál., 2015
Prevenir y predecir conductas desadaptativas, que pueden desencadenar en comportamientos delictivos, violentos o antisociales	Chaux et ál., 2017; Garaigordobil Landazabal et ál., 2013; Garzón y González, 2020; Giovanelli et ál., 2018; Schuberth et ál., 2019

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el objetivo propuesto, se identificaron los constructos utilizados en las diferentes publicaciones consultadas, encontrándose que en 70 de las 101 publicaciones revisadas hacen referencia a ocho constructos, entre los cuales el más frecuente fue el de funcionamiento socioemocional, pero solo en una de estas publicaciones se definió el constructo; seguido de competencia socioemocional que incluye al menos seis definiciones diferentes entre sí (ver tabla 2). Hubo otros constructos que se identificaron en menos de cinco publicaciones: comprensión socioemocional

(Papiéska et ál., 2019), conocimiento social (Barisnikov y Lejeune, 2018), cognición social (Fenning, 2010; van Rijn et ál., 2018) problemas socioemocionales (Fjermestad et ál., 2015; Mary et ál., 2016).

Aunque se esperaba identificar estudios sobre inteligencia emocional, se encontró que, de acuerdo con los criterios de búsqueda, este constructo se empleó solamente en dos investigaciones como una de las dimensiones del área socioemocional (Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2019; Garaigordobil Landazabal et ál., 2013).

Tabla 2.

Constructos utilizados con mayor frecuencia (cinco o más) en las publicaciones revisadas

Constructo	Número de artículos que utilizan el constructo			Ejemplos de estudios
	Artículos con aproximación a una definición	Artículos sin definición	Total	
Funcionamiento socioemocional	1	21	22	Coplan y Weeks, 2010; Fridenson-Hayo et ál., 2017; Jeon et ál., 2018; Maselko et ál., 2015; Sánchez et ál., 2019; Uribe, 2016
Desarrollo socioemocional	0	12	12	Greco, 2019; Metsäpelto et ál., 2010; Sabol y Pianta, 2012; Wan et ál., 2017; Warmouth, 2018
Competencias socioemocionales	6	4	10	Garzón y González, 2020; Papieska et ál., 2019; Rabiner et ál., 2016; Segura y González, 2020; Velásquez et ál., 2015
Aprendizaje socioemocional	5	5	10	Aguilar et ál., 2019; Berger, 2014; Lashley, 2018; Pereira y Marques-Pinto, 2017; Webb et ál., 2019
Ajuste socioemocional	0	6	7	Arbeau et ál., 2010; Brass et ál., 2019; Hyland et ál., 2014; Marquis y Baker, 2015; Perales et ál., 2014; Yang et ál., 2014
Bienestar socioemocional	3	2	5	Aber et ál., 2017; Han, 2010; Iverson, 2012; Jayman et ál., 2019; McKenna et ál., 2014
Habilidades socioemocionales	1	4	5	Appelqvist-Schmidlechner et ál., 2016; Panizza, 2020; Moreira et ál., 2010; Taylor et ál., 2013; Zyga y Russ, 2014

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se identificaron las variables medidas en el área socioemocional, lo cual es importante para operacionalizar el constructo y facilitar su comparabilidad. En la tabla 3 se describen las escalas y subescalas identificadas, y clasificadas en las que comprenden una orientación negativa, como medición de conductas problemáticas, síntomas depresivos, ansiosos entre otros. También se mencionan las de orientación positiva, como medición de habilidades sociales, empatía, resiliencia, entre otros. Se encontró que, en todos los constructos las variables con orientación

negativa estaban relacionadas con problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad-inatención y problemas en las relaciones con los compañeros. Estas escalas hacen parte del instrumento *Strengths and Difficulties Questionnaire*, ampliamente utilizado en las publicaciones identificadas. Por otra parte, se evidencia que en diferentes constructos se evalúan escalas asociadas con cognición social, tales como, conciencia emocional, control emocional y procesamiento y reconocimiento emocional. Adicionalmente, se identificaron como áreas comunes con orientación positiva, las

habilidades sociales que incluyen subescalas como empatía, comportamiento prosocial, cooperación, autocontrol, entre otras. Se observa que algunas variables se evalúan de

forma independiente, o se encuentran como subescalas de una escala general, como es el caso de la empatía o la conducta prosocial.

Tabla 3.
Variables medidas dentro del área socioemocional

Escala	Subescala	Orientación	Ejemplos de estudios
Funcionamiento socioemocional			
Problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con los compañeros, problemas de regulación emocional, problemas de control de la ira, Problemas de atención	NA	Negativa	Bhide et ál., 2017; Jeon et ál., 2018; Maselko et ál., 2015; Sánchez et ál., 2019; Volanen et ál., 2020
Conductas problemáticas internalizadas	Ansiedad, depresión, quejas somáticas, y retraimiento		Eriksen et ál., 2017; Granot, 2016
Conductas problemáticas externalizadas	Hiperactividad, agresión y problemas de conducta		Coplan et ál., 2016; Eriksen et ál., 2017; Granot, 2016
	Soledad, victimización, timidez, retraimiento		Coplan et ál., 2016
Comportamiento social	Retraimiento o inclinación a distanciarse de sus compañeros; hiperactividad y comportamiento opositor		Spilt et ál., 2016
Comportamiento prosocial, resiliencia, tolerancia a la frustración, asertividad, autoconfianza, aceptación	NA	positivo	Ding et ál., 2014; Granot, 2016; Volanen et ál., 2020
Conciencia emocional	NA		Kouwenberg et ál., 2013
Reconocimiento emocional	NA		Glaser et ál., 2012
Control emocional	Labilidad, sobre estimulación		Nowaczyk, 2018
Habilidades sociales	Responsabilidad, autocontrol, comportamiento prosocial		Bhide et ál., 2017; Eriksen et ál., 2017
Comportamiento adaptativo	Relaciones interpersonales, juego y tiempo libre, habilidades de afrontamiento		Fridenson-Hayo et ál., 2017

Fuente: elaboración propia

NotaNA: No aplica (no había información disponible en la publicación)

Tabla 3.
Variables medidas dentro del área socioemocional

Desarrollo socioemocional			
Problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con los compañeros.	NA		Smith et ál., 2018; Wan et ál., 2017
Conductas problemáticas internalizadas	Depresión y la ansiedad social	Negativo	Metsäpelto et ál., 2010
Conductas problemáticas externalizadas	Agresión, hiperactividad-impulsividad, y falta de atención		
Rasgos de personalidad	Estabilidad emocional, agrado, conciencia, apertura a la experiencia		Ofer et ál., 2018
habilidades sociales	Cooperación, empatía, afirmación, autocontrol, responsabilidad	Positivo	Sabol y Pianta, 2012
Comportamiento prosocial, extraversión, empatía, compasión, procesamiento emocional	NA		Smith et ál., 2018; Soffer-Dudek et ál., 2011; Wan et ál., 2017; Warmouth, 2018

Fuente: elaboración propia

NotaNA: No aplica (no había información disponible en la publicación)

Tabla 3.
Variables medidas dentro del área socioemocional

Competencia socioemocional			
Problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad-inatención, problemas en las relaciones con los compañeros	NA		Papieska et ál., 2019; Velásquez et ál., 2015
Conductas problemáticas externalizadas	Agresión, hiperactividad-impulsividad, y falta de atención	negativa	Pears et ál., 2015
Conducta antisocial	Desafiante/disruptivo, antisocial/agresivo		Pasiali y Clark, 2018
Victimización	Violencia física, verbal y agresión relacional		Chaux et ál., 2017
Autoestima, empatía, apoyo, emocional, apertura emocional, asertividad, comportamiento prosocial	NA	positiva	Chaux et ál., 2017; Garzón y González, 2020; Papieska et ál., 2019; Velásquez et ál., 2015
Regulación emocional	NA		Pears et ál., 2015
Conciencia Emocional	Autoconciencia y conciencia de las emociones de otros		Papieska et ál., 2019
Inteligencia social y emocional	Autoconciencia, autocontrol, automotivación o aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social.		Mateu-Martínez et ál., 2013
Competencia social	Relaciones con los compañeros, autogestión/cumplimiento		Pasiali y Clark, 2018
Habilidades sociales	Comunicación, cooperación, afirmación, responsabilidad, empatía, compromiso, autocontrol		Pasiali y Clark, 2018

Fuente: elaboración propia

NotaNA: No aplica (no había información disponible en la publicación)

Tabla 3.
Variables medidas dentro del área socioemocional

Aprendizaje socioemocional			
Problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad-inatención, problemas en las relaciones con los compañeros	NA	negativo	Kiviruusu et ál., 2016
Habilidades sociales	Cooperación, afirmación y autocontrol		Webb et ál., 2019
Competencia socioemocional	Autoconciencia, conciencia social, autogestión y toma de decisiones responsable, capacidad de percibir y comprender emoción autocontrol, la cooperación y el cumplimiento de las normas y expectativas	Positivo	Aguilar et ál., 2019; Pereira y Marques-Pinto, 2017
Socioemocional	Manejo de sentimientos, equilibra las necesidades y derechos propios y de los demás		Richardson et ál., 2017
Compromiso emocional	NA		Leighton et ál., 2018
Bienestar socioemocional	NA		Berger et ál., 2014
Ajuste socioemocional			
Problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad-inatención, problemas en las relaciones con los compañeros	NA	Negativo	Hyland et ál., 2014; Marquis y Baker, 2015; Perales et ál., 2014
Comportamiento asocial, exclusión de pares	NA		Arbeau et ál., 2010
Ajuste socioemocional	Autoestima, Satisfacción social, Autoconcepto social, Preocupación social		Brass et ál., 2019
Habilidades sociales	Cooperación, afirmación, responsabilidad y autocontrol	Positivo	Marquis y Baker, 2015; Perales et ál., 2014
Autopercepción	NA		Yang et ál., 2014
Comportamiento prosocial	NA		Arbeau et ál., 2010; Hyland et ál., 2014

Fuente: elaboración propia

NotaNA: No aplica (no había información disponible en la publicación)

Tabla 3.
Variables medidas dentro del área socioemocional

Bienestar socioemocional			
Problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad-inatención, problemas en las relaciones con los compañeros	NA		Aber et ál., 2017; McKenna et ál., 2014
Depresión	Pensamientos, sentimientos y trastornos del sueño negativos		Iverson, 2012
Ansiedad	Preocupaciones, miedos y pérdida de control	Negativo	
Ira	Sentimientos de enojo, odio y trato injusto de los demás		
Comportamiento perturbador	Pensamientos y comportamientos asociados con la discusión, el desafío, la falta de cumplimiento, la molestia a los demás, los comportamientos agresivos, el engaño y la violación de las reglas		
Habilidades sociales	Cooperación, afirmación, responsabilidad y autocontrol	Positivo	Aber et ál., 2017; Han, 2010; McKenna et ál., 2014

Fuente: elaboración propia

NotaNA: No aplica (no había información disponible en la publicación)

Tabla 3.
Variables medidas dentro del área socioemocional

Habilidades socioemocionales			
Problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad-inatención, problemas en las relaciones con los compañeros	NA	Negativo	Appelqvist-Schmidlechner et ál., 2016
Motivación y autorregulación	Autorregulación metacognitiva, Mentalidad de crecimiento, Motivación intrínseca, Perseverancia académica	Positivo	Panizza et ál., 2020; Zyga y Russ, 2014
Habilidades interpersonales	Empatía, habilidades para relacionarse	Positivo	Panizza et ál., 2020; Zyga y Russ, 2014
Habilidades intrapersonales	Regulación emocional, autocontrol	Positivo	Panizza et ál., 2020; Moreira et ál., 2010; Zyga y Russ, 2014
Habilidades socioemocionales	Habilidades para trabajar de forma independiente, habilidades para trabajar en grupos, habilidades de interacción social, habilidades emocionales y habilidades en situaciones de conflicto	Positivo	Appelqvist-Schmidlechner et ál., 2016
Prosociabilidad	Simpatía y respeto por las reglas	Positivo	Taylor et ál., 2013

Fuente: elaboración propia

NotaNA: No aplica (no había información disponible en la publicación)

De los resultados encontrados es posible concluir que, cuando se evalúan factores socioemocionales se incluyen diferentes tipos de variables cognitivas, afectivas y conductuales. En el área cognitiva se encuentran variables asociadas con la cognición social (conciencia emocional, procesamiento y reconocimiento emocional propio y de los demás, control emocional). En las variables afectivas se identificaron algunas con orientación negativa (síntomatología internalizada: ansiedad, depresión, ira, somatización, soledad, timidez, retraimiento) y otras con orientación positiva (autoestima, empatía, apoyo emocional, apertura emocional, asertividad, habilidad de relacionarse con los otros). En las variables conductuales prevalecieron las de orientación negativa asociadas con problemas de conducta exteriorizada como hiperactividad-

inatención, problemas con los compañeros, agresión, engaño y violación de las normas.

Discusión

Cabe destacar la falta de homogeneidad en la definición, esto puede ser dado por los conceptos relacionados con los factores socioemocionales en las publicaciones revisadas, evidenciándose una discrepancia en un mismo constructo. Ejemplo de esto es el constructo de bienestar socioemocional, definido por una parte como el funcionamiento y la eficacia de las habilidades intra e interpersonales que predicen el bienestar socioemocional o la psicopatología (Iverson, 2012). Por otro lado, el constructo es asociado con una serie de resultados positivos en materia

de salud mental, incluida la mejora de la competencia social, la satisfacción con la vida y el autocontrol del comportamiento, así como la reducción de la depresión, la ansiedad y la agresión (Aber et ál. 2012). Si bien algunas definiciones tienen puntos en común, como afirmar que el aumento del bienestar o competencia social reduce conductas disruptivas o posible sintomatología psicopatológica, no se encuentra similitud en otros aspectos, como las variables que constituyen este constructo.

En el caso del constructo *ajuste socioemocional*, se evidencia que este término es utilizado sin precisar su significado, ni ofrecer aproximación alguna a su definición en las publicaciones revisadas (Arbeau et ál., 2010; Brass et ál., 2019; Yang et ál., 2014). El constructo de mayor uso fue el de funcionamiento socioemocional. Sin embargo, solamente se presenta una definición, en la cual Jeon et ál. (2018) recoge algunas aproximaciones de diferentes autores para indicar que el funcionamiento socioemocional “implica ser capaz de regular adecuadamente las emociones y responder a los contextos sociales. Sus múltiples dimensiones se relacionan con el ajuste académico y social” (p. 488). Así mismo, afirma que para evaluar este constructo se utilizan los problemas conductuales, emocionales y sociales, lo cual se observó en los resultados obtenidos en esta revisión (tabla 3).

Aunque solamente en tres publicaciones se hizo referencia a la cognición social (Fenning, 2010; Mary et ál., 2016; van Rijn et ál., 2018) y a las funciones ejecutivas (Heyl y Hintermair, 2015) se ha evidenciado su importancia en el estudio del desarrollo de los factores socioemocionales en el área criminológica, donde se han evaluado aspectos de memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, control inhibitorio, teoría de la mente, entre otros. En

adolescentes infractores y en el desarrollo de niños pequeños, cuyos resultados indican que estas variables pueden influir en el desarrollo de problemas de comportamiento y conductas delictivas y violentas (Brito-Navarrete, et ál., 2015; García-López, 2019).

Por último, se analizaron publicaciones en diferentes países lo que permitió observar que, aunque no hay un consenso en el concepto objetivo, sí se miden variables similares a pesar de las diferencias culturales como conciencia, comunicación, motivación y cognición social, reconocimiento de emociones, relaciones interpersonales, problemas de conducta, falta de atención e hiperactividad, síntomas emocionales, problemas con los compañeros y comportamiento prosocial (Fridenson-Hayo et ál., 2017; Wan et ál., 2017).

Una limitación del presente estudio es que solo se consultó la base de datos de la American Psychological Association (APA), se sugiere para futuras revisiones en este tema, incluir otras bases de datos que permitan abarcar un mayor número de publicaciones. También resulta pertinente explorar los test psicométricos utilizados en las investigaciones que evalúan los factores socioemocionales. Esto debido a que las pruebas utilizadas podrían evaluar variables específicas de manera aislada (por ejemplo, empatía, agresividad, identificación de emociones, autocontrol, entre otros) y no necesariamente un constructo integrador del área socioemocional. Además, se observó, que no se mencionaban las características psicométricas de los test (confiabilidad, validez, entre otras) en todas las investigaciones consultadas, lo cual impidió identificar el rigor metodológico de las pruebas, y de esta forma los resultados derivados de su aplicación. Con base en los resultados de este estudio, se concluye que es necesario proponer definiciones operacionales

del área socioemocional que incluyan las diversas variables que la componen, y con base en esto plantear una batería para realizar evaluaciones integradoras.

Referencias

- Aber, J., Tubbs, C., Torrente, C., Halpin, P., Johnston, B., Starkey, L., Shivshanker, A., Annan, J., Seidman, E. y Wolf, S. (2017). Promoting children's learning and development in conflict-affected countries: Testing change process in the Democratic Republic of the Congo. *Development and Psychopathology*, 29(1), 53-67. <https://doi.org.proxydgb.buap.mx/10.1017/S0954579416001139> *
- Aguilar, P., Lopez-Cobo, I., Cuadrado, F. y Benítez, I. (2019). Social and emotional competences in Spain: A comparative evaluation between Spanish needs and an international framework based on the experiences of researchers, teachers, and policymakers. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02127> *
- American Psychology Association. (2021). APA Thesaurus of Psychological Index Terms. Obtenido el 27 de octubre de 2021 de <https://www.proxydgb.buap.mx:2130/thesaurus>
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Liski, A., Pankakoski, M., Solantaus, T., Ojala, T., Kampman, M. y Santalahti, P. (2016). Together at school intervention programme. A pilot study on the feasibility and perceived benefits of a programme focusing on improving socio-emotional skills among schoolchildren in Finland. *International Journal of Mental Health Promotion*, 18(3), 127-143. <https://doi.org/10.1080/14623730.2016.1193763> *
- Arbeau, K., Coplan, R. y Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959> *
- Barisnikov, K. y Lejeune, F. (2018). Social knowledge and social reasoning abilities in a neurotypical population and in children with Down syndrome. *PLoS ONE*, 13(7), Article e0200932. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200932> *
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto [Learning and wellbeing program for third and fourth grade students: Impact description and evaluation]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1-3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2) *
- Bhide, S., Sciberras, E., Anderson, V., Hazell, P. y Nicholson, J. M. (2017). Association between parenting style and social outcomes in children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder: An 18-month longitudinal study. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 38(6), 369-377. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000453> *
- Brass, N., McKellar, S., North, E. y Ryan, A. (2019). Early Adolescents' Adjustment at School: A Fresh Look at Grade and Gender Differences. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 689-716. <https://doi.org/10.1177/0272431618791291> *
- Brito-Navarrete, D., Lozano-Gutiérrez, A., Ostrosky, F., González-Osornio, G. y Aguilera-Lázaro, E. (2015). Primary preventive programs for risk behavior: Results from a study in high poverty areas of Mexico. *Revista Médica del Hospital General de México*, 78(1),

- 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.hgmx.2015.04.002>
- Cardoso, M., Aragonés, L. y Rodríguez, C. (2015). Socio-emotional intervention in attention deficit hyperactive disorder. *European Journal of Education and Psychology* 8(2), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.07.001>
- Chaux, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (21), 11-25. <https://doi.org/10.7440/res21.2005.01>
- Chaux, E., Barrera, M., Molano, A., Velásquez, A., Castellanos, M., Chaparro, M. y Bustamante, A. (2017). Classrooms in peace within violent contexts: Field evaluation of Aulas en Paz in Colombia. *Prevention Science*, 18(7), 828-838. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8> *
- Coplan, R. y Weeks, M. (2010). Unsociability in middle childhood: Conceptualization, assessment, and associations with socioemotional functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 105-130 <https://doi.org/10.1353/mpq.2010.0005> *
- Coplan, R., Liu, J., Ooi, L., Chen, X., Li, D. y Ding, X. (2016). A person-oriented analysis of social withdrawal in Chinese children. *Social Development*, 25(4), 794-811. <https://doi.org/10.1111/sode.12181> *
- Cuaresma, D. (2017). *Carreras criminales y principales factores de riesgo en delincuentes violentos* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/122226>
- Ding, X., Liu, J., Coplan, R., Chen, X., Li, D. y Sang, B. (2014). Self-reported shyness in Chinese children: Validation of the Children's Shyness Questionnaire and exploration of its links with adjustment and the role of coping. *Personality and Individual Differences*, 68, 183-188. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.027> *
- Dodge, K., Bierman, K., Coie, J., Greenberg, M. T., Lochman, J., McMahon, R., Pinderhughes, E. y Conduct Problems Prevention Research Group (2015). Impact of early intervention on psychopathology, crime, and well-being at age 25. *The American journal of psychiatry*, 172(1), 59-70. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13060786>
- Duckworth, A. y Yeager, D. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Esturgó-Deu, M. E. y Sala-Roca, J. (2019). The relationship between group class integration, socio-emotional abilities and disruptive behaviours peer group integration factors. *Anuario de Psicología*, 49(2), 85-93. <https://doi.org/10.1344/ansic2019.49.9> *
- Eriksen, H.-L. F., Hvidtfeldt, C. y Lilleør, H. B. (2017). Family disruption and social, emotional and behavioral functioning in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 1077-1089. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0631-2> *
- Faria, S., Esgalhado, G. y Pereira, C. M. G. (2017). Measurements to assess and programmes to promote socio-emotional competences in children with intellectual disability. *The European Journal of Social y Behavioural Sciences*, 18(1), 2335-2352. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.207>
- Farrington, D., Gaffney, H. y Ttofi, M. (2016). Systematic reviews of explanatory risk factors for violence, offending, and delinquency. *Delinquency, Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.004>

- Fenning, R. (2010). Emotion discourse and social cognition in children with and without developmental delays: Associations with psychosocial outcomes (Publication No. 3394925) [Doctoral dissertation, University of California]. PQDT Open. <https://www.jstor.org/stable/29782862> *
- Fjermestad, K., Stokke, S., Wergeland, G., Anticich, S., Haugland, B., Havik, O. y Heiervang, E. (2015). Socio-emotional problems in boys with sex chromosome aneuploidies compared to a clinical sample. *Children's Health Care*, 44(1), 40-53. <https://doi.org/10.1080/02739615.2013.876538> *
- Fridenson-Hayo, S., Berggren, S., Lassalle, A., Tal, S., Pigat, D., Meir-Goren, N., O'Reilly, H., Ben-Zur, S., Bölte, S., Baron-Cohen, S. y Golan, O. (2017). 'Emotiplay': A serious game for learning about emotions in children with autism: Results of a cross-cultural evaluation. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 979-992. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0968-0> *
- Garaigordobil Landazabal, M., Aliri Lazcano, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto Mateo, C., Bemaras Iturrioz, E. y Jaureguizar Albeniga-Mayor, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras [Antisocial behavior: Connection with positive emotions and predictor variables]. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 123-133.*
- García-López, E. (2019). Psicopatología de la violencia. Aspectos jurídicos y evaluación criminológica. Editorial Manual Moderno.
- Garzón, A. y González, R. (2020). Effectiveness of a Prevention Program for Gender-Based Intimate Partner Violence at a Colombian Primary School. *Frontiers in psychology*, 10, 3012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03012> *
- Giovanelli, A., Hayakawa, M., Englund, M. y Reynolds, A. (2018). African-American males in Chicago: Pathways from early childhood intervention to reduced violence. *Journal of Adolescent Health*, 62(1), 80-86. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.08.012> *
- Glaser, B., Lothe, A., Chabloz, M., Dukes, D., Pasca, C., Redoute, J. y Eliez, S. (2012). Candidate socioemotional remediation program for individuals with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 368-383. <https://doi.org.proxydgb.buap.mx/10.1352/1944-7558-117.5.368> *
- Gómez, M., García, R., García, C., Sánchez, M., Prieto D. y Melero, M. (2015). Cómo funcionan las competencias socioemocionales en los estudiantes de alta habilidad/ how socio-emotional competences work on students with high ability. *Aula*, 21, 33-47. <https://doi.org/10.14201/aula2015213347>
- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: The significance of teacher-student attachment-like relationships. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(4), 416-432. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1235324> *
- Greco, C. (2019). Relaciones entre pares: Aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 28(4), 575-586. <https://doi.org/10.24205/03276716.2017.1037> *
- Han, W.-J. (2010). Bilingualism and socioemotional well-being. *Children and Youth Services Review*, 32(5), 720-731. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.01.009>
- Heyl, V. y Hintermair, M. (2015). Executive function and behavioral problems in

- students with visual impairments at mainstream and special schools. *Journal of Visual Impairment y Blindness*, 109(4), 251-263. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900402> *
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79, 533 - 556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Hyland, L., Ní Mháille, G., Lodge, A. y McGilloway, S. (2014). Conduct problems in young, school-going children in Ireland: Prevalence and teacher response. *School Psychology International*, 35(5), 516-529. <https://doi.org/10.1177/0143034313515984> *
- Iverson, J. (2012). The mediating effect of parental differential treatment on the relationship between sibling chronic illness and socio-emotional well-being. (Publication No. 3464512) [Doctoral dissertation, Northcentral University]*
- Jayman, M., Ohl, M., Hughes, B. y Fox, P. (2019). Improving socio-emotional health for pupils in early secondary education with pyramid: A school-based, early intervention model. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 111-130. <https://doi.org/10.1111/bjep.12225> *
- Jeon, H.-J., Wall, S., Peterson, C., Luze, G. y Swanson, M. (2018). Using early indicators of academic risk to predict academic skills and socioemotional functioning at age 10. *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 483-501. <https://doi.org/10.1037/edu0000230> *
- Jung, E. y Jin, B. (2019). Associations between sleep problems, cognitive, and socioemotional functioning from preschool to adolescence. *Child & Youth Care Forum*, 48(6), 829-848. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09509-5> *
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., ... Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R. L., Sund, R., & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the "Together at School" intervention program on children's socio-emotional skills: a cluster randomized controlled trial. *BMC psychology*, 4(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4> *
- Kouwenberg, M., Rieffe, C. y Banerjee, R. (2013). A balanced and short Best Friend Index for children and young adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(5), 634-641. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.707780> *
- Lashley, Y. (2018). Measuring self-efficacy development in drumming skills and social-emotional learning: Do the sources of self-efficacy beliefs change in level of influence or constitution with more task experience (measured quantitatively)? What are the main cognitive outcomes as understood by the students themselves qualitatively? [Doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison]*
- Leighton, J., Guo, Q., Chu, M.-W. y Tang, W. (2018). A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-emotional effects on assessment outcomes. *Educational Assessment*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/10627197.2017.1411188> *
- Marquis, W. y Baker, B. (2015). Sports participation of children with or without developmental delay: Prediction from child and family factors. *Research in Developmental Disabilities*, 37, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.028> *
- Mary, A., Slama, H., Mousty, P., Massat, I., Capiat, T., Drabs, V. y Peigneux, P. (2016). Executive and attentional

- contributions to Theory of Mind deficit in attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Child neuropsychology*, 22(3), 345-365. <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1012491> *
- Maselko, J., Sikander, S., Bhalotra, S., Bangash, O., Ganga, N., ... Rahman, A. (2015). Effect of an early perinatal depression intervention on long-term child development outcomes: Follow-up of the Thinking Healthy Programme randomised controlled trial. *The Lancet Psychiatry*, 2(7), 609-617. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00109-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00109-1) *
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M. I., Espada, J. P., Carballo, J. L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31(2), 187-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000200005> *
- McKenna, Á., Cassidy, T. y Giles, M. (2014). Prospective evaluation of the pyramid plus psychosocial intervention for shy withdrawn children: An assessment of efficacy in 7- to 8-year-old school children in Northern Ireland. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(1), 9-15. <https://doi.org/10.1111/camh.12023> *
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L. y Tolvanen, A. (2010). A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 381-398. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0034-5> *
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.674>
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P. y Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25(3), 309-317. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq029> *
- Nolan, J., Houlihan, D., Wanzek, M. y Jenson, W. (2014). The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*, 35(2), 191-205. <https://doi.org/10.1177/0143034312471473>
- Nowaczyk, N. (2018). The clinical image of memory, attention, and executive functions in a school-aged child with autoimmune epilepsy: A case study. *Acta Neuropsychologica*, 16(1), 83-97. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0011.7089> *
- Ofer, I., Jacobs, J., Jaiser, N., Akin, B., Hennig, J., Schulze-Bonhage, A. y LeVan, P. (2018). Cognitive and behavioral comorbidities in Rolandic epilepsy and their relation with default mode network's functional connectivity and organization. *Epilepsy & Behavior*, 78, 179-186. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2017.10.013> *
- Orduña, I. (2018). Effectiveness of a group therapy intervention for improving the socio-emotional functioning of children with developmental disabilities (Publication No. 2124416768) [Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo].
- Panizza, M., Cuevasanta, D. y Mels, C. (2020). Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay. *Estudios de Psicología*, 37, 90066. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066> *
- Papieska, J., Spilt, J., Roorda, D. y Laevers, F. (2019). Promoting socioemotional competence in primary school classrooms: Intervention effects of

- the EMOScope. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 97-112. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1342620> *
- Pasiali, V. y Clark, C. (2018). Evaluation of a music therapy social skills development program for youth with limited resources. *Journal of Music Therapy*, 55(3), 280-308. <https://doi.org.proxydgb.buap.mx/10.1093/jmt/thy007> *
- Pavoski, G., Toni, C., Batista, A. y Ignachewski, C. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método Friends [Universal prevention and promotion of health in a children's group from the Friends Method]. *PSICO*, 49(2), 148-158. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.2.26501> *
- Pears, K., Kim, H., Buchanan, R. y Fisher, P. (2015). Adverse consequences of school mobility for children in foster care: A prospective longitudinal study. *Child Development*, 86(4), 1210-1226. <https://doi.org/10.1111/cdev.12374> *
- Perales, J., Nogueira-Cruz, J., Cruz-Quintana, F., Láynez-Rubio, C., Verdejo-García, A. y Pérez-García, M. (2014). The role of motor impulsivity in socioemotional adjustment in high-risk seven-year-old children and healthy controls: A follow-up study. *Anales de Psicología*, 30(1), 221-231. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.145201> *
- Pereira, N. S. y Marques-Pinto, A. (2017). The Role of Participant Responsiveness on a Socio-Emotional Learning Program. *The Spanish journal of psychology*, 20, E2. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.104> *
- Rabiner, D., Godwin, J. y Dodge, K. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250-267. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.250-267> *
- Redondo, S. y Garrido, V. (2013). Principios de criminología (4° ed.). Tirant Lo Blanch.
- Richardson, B., Reynolds, A., Temple, J. y Smerillo, N. (2017). School readiness in the Midwest Child-Parent Center Expansion: A propensity score analysis of year 1 impacts. *Children and Youth Services Review*, 79, 620-630. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.042> *
- Roldan, E. (2015). Educación para la paz: un programa de prevención de la violencia y fomento de una cultura de paz en niños de segundo de primaria de San Agustín calvario [Tesis de licenciado, Universidad Benemérita Autónoma de Puebla]
- Sabol, T. y Pianta, R. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child development*, 83(1), 282-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x> *
- Sánchez, M., Lavigne, R., Romero, J. F. y Elósegui, E. (2019). Emotion regulation in participants diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder, before and after an emotion regulation intervention. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1092. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01092> *
- Schneider, D., Pereira A., Cruz, J., Strelow, M., Chan, G., Kurki, A. y Sanchez, Z. (2016). Evaluation of the Implementation of a Preventive Program for Children in Brazilian Schools. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 508-519. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000592016> *
- Schuberth, D., Zheng, Y., Pasalich, D., McMahon, R., Kamboukos, D., Dawson-McClure, S. y Brotman, L. (2019). The

- role of emotion understanding in the development of aggression and callous-unemotional features across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(4), 619-631. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0468-9> *
- Segura, A. y González, R. (2020). Effectiveness of a prevention program for gender-based intimate partner violence at a colombian primary school. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 3012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03012> *
- Smith, E., Osgood, D., Oh, Y. y Caldwell, L. (2018). Promoting afterschool quality and positive youth development: Cluster randomized trial of the Pax Good Behavior Game. *Prevention Science*, 19(2), 159-173. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0820-2> *
- Soffer-Dudek, N., Sadeh, A., Dahl, R. E. y Rosenblat-Stein, S. (2011). Poor sleep quality predicts deficient emotion information processing over time in early adolescence. *Sleep: Journal of Sleep and Sleep Disorders Research*, 34(11), 1499-1508. <https://doi.org/10.5665/sleep.1386> *
- Spilt, J., Leflot, G., Onghena, P. y Colpin, H. (2016). Use of praise and reprimands as critical ingredients of teacher behavior management: Effects on children's development in the context of a teacher-mediated classroom intervention. *Prevention Science*, 17(6), 732-742. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0667-y> *
- Taylor, J., Allan, N., Mikolajewski, A. y Hart, S. (2013). Common genetic and nonshared environmental factors contribute to the association between socioemotional dispositions and the externalizing factor in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 67-76. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02621.x> *
- Thornberry, T., Giordano, P., Uggén, C., Matsuda, M., Masten, A., Bulten, E., Donker, A., Petechuk, D. y Redondo, S. (2013). Serie especial: La transición desde la delincuencia juvenil a la delincuencia adulta III. *Revista Española De Investigación Criminológica*, 11, 1-49. <https://doi.org/10.46381/reic.v11i0.128>
- Uribe, R. (2016). Social functioning and core symptomatology as predictors of response to a Summer Treatment Program for youth with combined type Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Publication No. 10007547) [Doctoral dissertation, College of the Illinois Institute of Technology]. *
- van Rijn, S., de Sonnevile, L. y Swaab, H. (2018). The nature of social cognitive deficits in children and adults with Klinefelter syndrome (47,XXY). *Genes, Brain & Behavior*, 17(6), 1-6. <https://doi.org/10.1111/gbb.12465> *
- Velásquez, A., López, M., Quiñonez, N. y Paba, D. (2015). Yoga for the prevention of depression, anxiety, and aggression and the promotion of socio-emotional competencies in school-aged children. *Educational Research and Evaluation*, 21(5-6), 407. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111804> *
- Vera, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010&lng=es&tlng=es
- Volanen, S. -M., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullola, S., Vahlberg, T., But, A. y Suominen, S. (2020). Healthy learning mind—Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of*

- Affective Disorders*, 260, 660-669. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087> *
- Wan, M., Danquah, A. y Mahama, S. (2017). Child-caregiver attachment representations in a non-western context: The feasibility and cultural equivalence of story stems in urban Ghana. *Social Development*, 26(1), 59-79. <https://doi.org/10.1111/sode.12196> *
- Warmouth, J. (2018). Widening the circle of empathy through humane education: A qualitative study with diverse and at-risk children. (Publication No. 10245359) [Doctoral dissertation, University of Washington]. *
- Webb, L., Brigman, G., Carey, J., Villares, E., Wells, C., Sayer, A., Harrington, K. y Chance, E. (2019). Results of a randomized controlled trial of the student success skills program on grade 5 students' academic and behavioral outcomes. *Journal of Counseling & Development*, 97(4), 398-408. <https://doi.org.proxydgb.buap.mx/10.1002/jcad.12288> *
- Wiggins, J. y Monk, C. (2013). A translational neuroscience framework for the development of socioemotional functioning in health and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 25(4), 1293-1309. <https://doi.org/10.1017/S095457941300062X>
- Yang, F., Chen, X. y Wang, L. (2014). Relations between aggression and adjustment in chinese children: moderating effects of academic achievement. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 43(4), 656-669. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.782816> *
- Zyga, O. y Russ, S. (2014). *Socioemotional Skill Scale*. Case Western Reserve University. <https://doi.org/10.1037/t76248-000> *
- Zyga, O., Russ, S., Meeker, H. y Kirk, J. (2018). A preliminary investigation of a school-based musical theater intervention program for children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(3), 262-278. <https://doi.org/10.1177/1744629517699334> *