

Artículo

Programas Socioemocionales Para Adolescentes Basados en Evidencias: Una Scoping Review

Cecilia Clemente¹, Aida Urrea²  y Laura Arnau-Sabatés³ 

1 Universitat de Barcelona, España

2 Universitat de Lleida, España

3 Universitat Autònoma de Barcelona, España

INFORMACIÓN

Recibido: Octubre 26, 2022

Aceptado: Mayo 5, 2023

Palabras clave:

Competencias Socioemocionales
Programas Basados en Evidencias
Educación Secundaria
Adolescencia

RESUMEN

Antecedentes: En las últimas décadas ha aumentado el interés sobre la educación emocional en el contexto de la educación secundaria obligatoria para mejorar el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado. Los objetivos de esta scoping review se centran en caracterizar los programas de educación socioemocional para adolescentes que han sido sometidos a una evaluación rigurosa, y describir su efectividad. **Método:** Para ello se han revisado diferentes artículos desde el año 2010 hasta el 2021, en las bases de datos Scopus, Web of Science, ERIC, Psycinfo y Dialnet, 13 de los cuales han sido analizados en profundidad. **Resultados:** Los resultados de las evaluaciones demuestran que este tipo de intervenciones favorecen especialmente la conciencia emocional y la empatía, y que algunos factores como el tiempo de exposición y el tipo de dinámica educativa contribuyen a un mayor desarrollo de estas competencias. **Conclusiones:** Se presentan algunas consideraciones sobre la efectividad de estos programas y la necesidad de evaluarlos rigurosamente.

Programas Socioemocionales Para Adolescentes Basados en Evidencias: Una Scoping Review

ABSTRACT

Background: In recent decades, interest in emotional education has increased in the context of secondary education to improve students' socio-emotional skills development. However, there are few emotional education programs for adolescents and in many cases, their effects are unknown. The objectives of this scoping review are to characterize socioemotional education programs for adolescents that have been subjected to rigorous evaluation and analyze the effectiveness of such interventions. **Method:** For this purpose, articles have been reviewed from 2010 to 2021 in the Scopus, Web of Science, ERIC, Psycinfo, and Dialnet databases. A total of 13 articles have been analyzed. **Results:** The results have shown that this type of intervention especially favors emotional awareness and empathy and that factors such as the intervention time or educational dynamic enhance socio-emotional competencies. **Conclusions:** some considerations are presented on the effectiveness of these programs and the need to evaluate them rigorously.

Keywords:

Socioemotional Competencies
Evidence-based Programs
Secondary Education
Adolescence

Introducción

La educación socioemocional o el aprendizaje socioemocional es un proceso educativo y preventivo articulado sobre programas cuyo objetivo es desarrollar la inteligencia emocional y/o las competencias socioemocionales. (Pérez y Pena, 2012; Pérez-González, 2008). En la literatura sobre educación socioemocional, se puede encontrar la expresión: *Social Emotional Learning* (SEL) o Aprendizaje Social Emocional (ASE). Estas abreviaciones SEL o ASE son una forma de referirse al aprendizaje socioemocional y suele emplearse cuando se hace referencia al enfoque de educación emocional defendido por la asociación estadounidense Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). No obstante, Bisquerra et al. (2015) aclaran que la expresión SEL o ASE son solo brevedades coloquiales promovidas por CASEL y que incluyen multitud de aspectos sociales, emocionales e incluso morales, pero no son términos equivalentes a la inteligencia emocional ni a competencias emocionales. De hecho, ASE no se puede considerar un constructo científico, por lo que no existe una teoría concreta que lo pueda sostener ni posee instrumentalización de evaluación que permita obtener una medida científica del mismo. Por el contrario, la asociación norteamericana CASEL, da una de las definiciones más aceptadas a nivel internacional sobre el aprendizaje socioemocional. Esta afirma que se trata de un proceso a partir del cual las personas adquieren y utilizan de forma efectiva el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para entender y gestionar sus emociones, establecer y conseguir una serie de objetivos positivos, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones sociales positivas y tomar decisiones de forma responsable.

Surge así la necesidad de hablar de educabilidad de la inteligencia emocional, y de cómo se desarrollan las competencias socioemocionales. Esto conlleva a usar con precisión la relación entre capacidad, competencia, habilidad e inteligencia. Mientras que las capacidades y habilidades pueden ser innatas y se relacionan con el talento, la competencia se aprende y se relaciona con el proceso de aprendizaje a través de la educación formal, no formal e informal y la experiencia a lo largo de la vida (Bisquerra y Chao, 2021). En tanto, las competencias socioemocionales se podrían definir como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la consciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social o las habilidades de la vida y el bienestar (Bisquerra, 2020).

Aunque son múltiples y diversos los modelos de competencias socioemocionales se presentan los de mayor relevancia. Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997) denominan el término habilidades e incluyen: percepción, evaluación y expresión de las emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión de las emociones y regulación de las emociones. El modelo de Goleman (1995) incluye: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Bar-On (1997, 2006) incluye competencia intrapersonal, manejo del estrés, interpersonalidad, adaptabilidad y estado de ánimo. El modelo de CASEL (1994-2022), incluye: conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsables. El modelo del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (Bisquerra y Escoda, 2007)

incluye: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Así como también se encuentran los modelos prosociales como el PAPEC (Programa de Aplicación de la Prosocialidad en las Escuelas de Cataluña) (Roche, 1997) que incluye: ayuda física, servicio físico, dar, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valoración positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, presencia positiva y unidad.

Se entiende, así, que el objetivo de la educación socioemocional es mejorar el proceso educativo y la integración social del alumnado desarrollando y mejorando las interacciones sociales entre iguales para que aumenten el autocontrol de sus emociones (Capsada y Ferrer-Esteban, 2016). Este desarrollo competencial no solo es una herramienta básica y útil en las diferentes áreas de conocimiento, sino que puede garantizar un adecuado ajuste social del alumnado dentro de los centros educativos (Rodríguez-Ledo y Ruíz-Aranda, 2017; Fernández-Berrocal et al., 2017).

Bisquerra et al. (2015) señalan que existen muy pocos programas de educación socioemocional en el ámbito de la educación secundaria y en pocas ocasiones estos se evalúan de manera rigurosa. Dichos programas utilizan diferentes cuestionarios o inventarios de evaluación para medir las diferentes competencias socioemocionales. Sánchez-Camacho y Grané-Oro (2022), señalan que inicialmente se comenzó a evaluar en adultos utilizando el Trait Meta Mood Scale (TMMS-48) (Salovey et al., 1995), y que no fue hasta seis años después que se empezó a desarrollar cuestionarios para niños. Sin embargo, aún existen pocos instrumentos de evaluación de competencias socioemocionales apropiados para adolescentes y los que existen son de tipo autoinforme (Urrea-Monclús et al., 2021). Para implementar y evaluar programas adecuados en edades tempranas es fundamental consensuar una definición, un modelo, las competencias que se van a desarrollar y el instrumento de evaluación. Además, se tiene que contar con la participación de la comunidad educativa y con la formación adecuada de los docentes para que el programa sea eficaz (Sánchez-Camacho y Grané-Oro, 2022). Actualmente existe la necesidad de identificar evidencias sobre las evaluaciones rigurosas de programas de educación socioemocional con adolescentes realizadas en el contexto de la educación secundaria. Este mapeo de las evidencias disponibles permitirá conocer la efectividad de las intervenciones que se han realizado y de los factores que contribuyen a un mejor desarrollo emocional.

En esta *scoping review* se identifican, describen y analizan artículos que evalúan de manera rigurosa programas de competencias socioemocionales con adolescentes en el contexto de la educación secundaria. En su mayoría parten de diseños cuasiexperimentales, con el objetivo de medir el funcionamiento y acumular evidencia válida y fiable sobre sus efectos y consecuencias.

Metodología

Para realizar la *scoping review* se siguió el modelo de Arksey y O'Malley (2005). La estrategia de búsqueda se realizó entre el 2020 y el 2021, en 5 de las principales bases de datos de carácter científico (Scopus, Web of Science, ERIC, PsycInfo y Dialnet) e incluyó las siguientes combinaciones más efectivas:

(“Emotional learning” OR “Social and emotional learning”) AND (“adolescenc*”), (“Emotional education”) AND (“program*” OR “intervention”) + (adolescenc*) y Programas educación emocional + adolesc*+evaluación.

Para realizar la *scoping review* se consideraron algunos criterios de inclusión y de exclusión. Se incluyeron artículos de acceso libre y publicados en los últimos 10 años sobre programas socioemocionales (2011-2021), nacionales e internacionales, en castellano e inglés, que habían sido sometidos a una evaluación rigurosa y que estaban dirigidos a adolescentes de educación secundaria. Para ello, se consideró que los programas seguían una evaluación rigurosa si partían de diseños de estudio robustos (cuasiexperimentales en su mayoría), si utilizaban instrumentos y pruebas validadas para medir las competencias socioemocionales, y si presentaban resultados y evidencias concretas sobre su efectividad. En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron publicaciones sobre revisiones de programas socioemocionales, artículos que solo describían la implantación del programa y que no habían sido sometidos a evaluación, programas de educación socioemocional para una población específica adolescente (solo chicas o chicos, colectivos con alguna casuística o problemática

específica) y programas centrados en alguna disciplina concreta como el mindfulness.

La búsqueda arrojó 320 artículos, de los que se eliminaron 81 duplicados, quedando 239 para la revisión. De estos 239, se eliminaron 198 por título quedando 41 y de la revisión de resúmenes se eliminaron 8 más, quedando 33 artículos para revisar el texto completo. Finalmente, después de leer los 33 artículos, se seleccionaron 13 que cumplieran con los criterios de selección establecidos y que son los que finalmente se han incluido en este estudio (Figura 1).

Resultados

En esta sección se describen las principales características de los 13 programas de educación socioemocional analizados, y los resultados y factores implicados. En la *Tabla 1*, se describen el nombre de los autores y el año de publicación, el nombre del programa y el país de desarrollo, los objetivos que pretende y el modelo y competencias que aborda, cuál fue la muestra de participantes y la edad de éstos, el diseño de evaluación de los instrumentos y un breve resumen de los principales resultados.

Figura 1
Flujograma del Proceso de Selección Progresiva de Artículos.

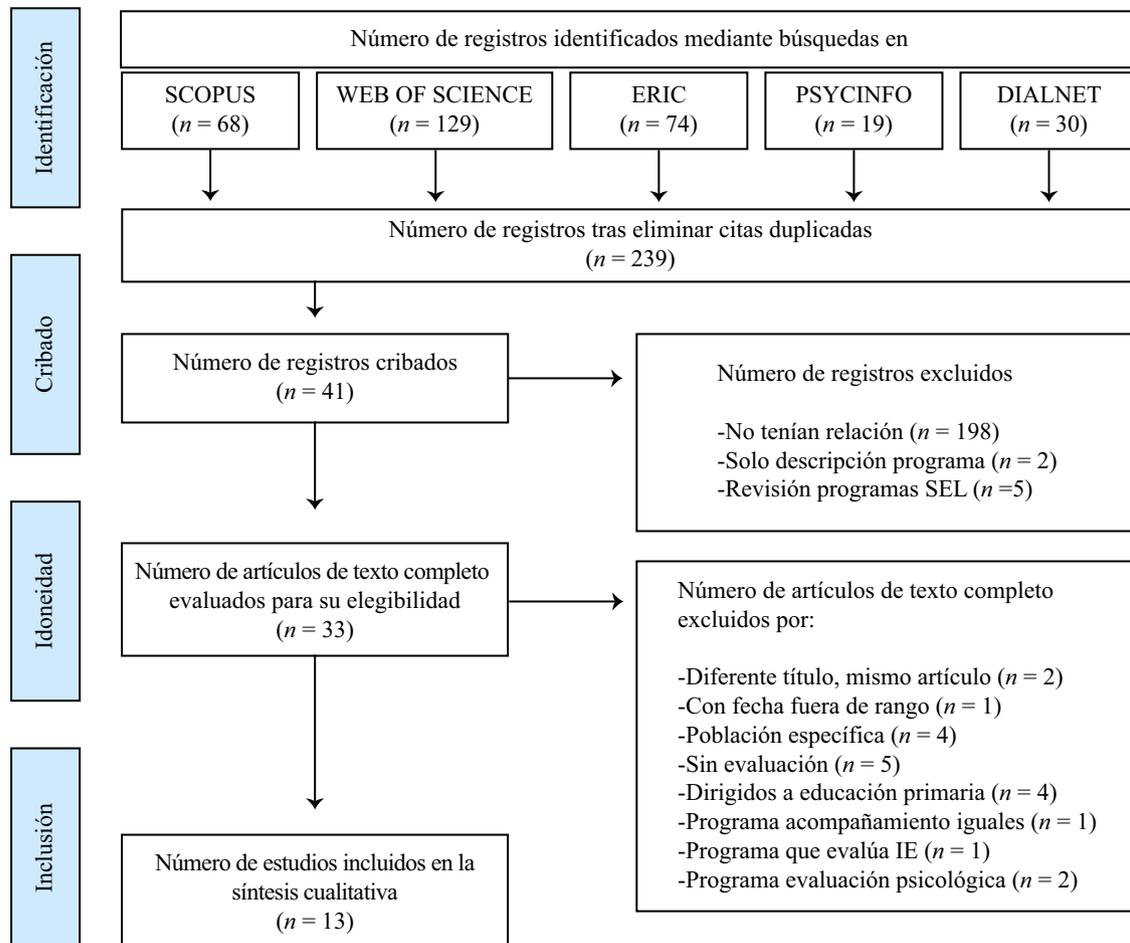


Tabla 1

Descripción General de los Programas Revisados que han sido Sometidos a Evaluación.

Número estudio: Autores y año	Programa y país	Objetivos, modelo y competencias	Muestra participantes (edad)	Diseño de evaluación e instrumentos	Principales resultados
1. Albaladejo-Blázquez, Vañó, Tortosa y Ramírez (2016)	Compartir emociones (España)	- Promover el desarrollo personal mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales. - Desarrollar la capacidad de percibir, expresar, facilitar, comprender y regular las emociones. - Modelo de Salovey y Mayer: Identificación de las emociones; conciencia emocional; empatía; competencia social.	410 (12-16)	- CUASI EXPERIMENTAL. - Personal Strengths Inventory-2, PSI-2 - Calidad de vida (KIDSCREEN). - Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). - Escala de Felicidad Subjetiva. - Clima Social del Centro Escolar (CECSCE).	Mejoran las dimensiones: bienestar emocional, amigos, apoyo social y ambiente escolar, felicidad subjetiva, clima del centro, clima del profesorado. No hay diferencias estadísticamente significativas según sexo.
2. Cejudo, Losada y Feltrero (2020)	Aislados (España)	- Mejorar la competencia social y el bienestar socioemocional. - Modelo SEL: conciencia de sí mismo; autogestión; conciencia social.	187 (12-17)	- CUASI EXPERIMENTAL Y MEDIDAS REPETIDAS. - Cuestionario de calidad de vida (KIDSCREEN-10). - Escala de satisfacción con la vida (SWLS). - Programa de afectos positivos y negativos (PANAS). - Salud mental (MH-5). - Cuestionario de Inteligencia emocional (TEIQue-ASF).	Mejora el componente afectivo del bienestar, en la variable de salud mental. En cambio, no hay mejoras en los afectos negativos, en el rasgo de inteligencia emocional, ni en la escala de vida.
3. Coelho, Marchante y Sousa (2016)	Actitud positiva (Portugal)	- Fomentar el aprendizaje socioemocional.	2.682 (11-17)	- MEDIDAS REPETIDAS. - Cuestionarios de autoinforme antes y después de la intervención. - Cuestionario de autoconcepto (AF-5).	Los alumnos de primaria reportaron niveles más altos de autoconcepto emocional, y social con respecto a los de secundaria. Según el sexo, las chicas se benefician más del autoconcepto emocional, y los chicos del autoconcepto social.
4. Coelho et al. (2017)	Actitud positiva (Portugal)	- Fomentar el aprendizaje socioemocional.	628 (11-17)	- CUASI EXPERIMENTAL. - Cuestionarios de autoinforme antes y después de la intervención. - BAS 3. - Cuestionario de satisfacción del programa.	Los alumnos de primaria se benefician más respecto a los de secundaria en la reducción de ansiedad social. Según el sexo, las chicas mejoraron más que los chicos en conciencia social, aislamiento social y ansiedad social.
5. Lakes et al. (2019)	I am me (EUA)	- Enseñar habilidades para la vida. - Capacitar para establecer metas, continuar su educación, construir su carrera profesional. - Modelo Tilly's Life Center (TLC): comprender, expresar y regular emociones; autoestima; habilidades sociales.	70 (14-18)	- CUASI EXPERIMENTAL Y DISEÑO MIXTO. - Escala de autoestima de Rosenberg. - Escala de estrés percibido (PSS).	Mejoras en los componentes centrales de la competencia emocional, la capacidad de comprender, expresar y regular las emociones, la autoestima, la confianza en sí mismos y en las autopercepciones de los eventos de la vida. A su vez, se obtiene una reducción en la percepción del estrés percibido.
6. Luna, Guerrero y Cejudo (2019)	Programa piloto de educación deportiva (España)	- Capacitar para desarrollar bienestar subjetivo, inteligencia emocional y para eliminar la ansiedad social. - Modelo de educación deportiva: aprendizaje cooperativo; autonomía e iniciativa personal; interdependencia positiva; autogestión de roles de responsabilidad en la resolución de conflictos.	113 (12-15)	- MEDIDAS REPETIDAS. - Índice KIDSCREEN. - Inventario de afectos positivos y negativos. - Versión corta del cuestionario de Rasgo de Inteligencia Emocional para adolescentes (TEIQue-ASF). -Escala de ansiedad social para adolescentes (SAS-A).	Mejoras en las puntuaciones que tienen que ver con: afectos positivos, afectos negativos, calidad de vida e inteligencia emocional.

Tabla 1

Descripción General de los Programas Revisados que han sido Sometidos a Evaluación (Continuación).

7. Pannebakker et al. (2019)	Skylls for life (Países Bajos)	- Promover la salud social y mental para prevenir problemas emocionales o de comportamiento. - Modelos de Terapia Relacional emotiva y Teoría del Aprendizaje de Bandura: interacción social; autoestima; autoeficacia.	1.507 (13-16)	- EXPERIMENTAL LONGITUDINAL. - Escala de Autoestima Rosenberg. - Escala de conducta Interpersonal para adolescentes (SIG-A). - Escala de autoeficacia (GSES). - Cuestionario de fortalezas y dificultades - Conducta problemática psicológica (SDQ, 25 ítems). - Inventario de Beck sobre depresión (BDI).	Se reporta aumento en la autoeficacia y disminución en los síntomas depresivos autoinformados. Asimismo, los profesores informaron de mejoras en la conducta y síntomas depresivos de los estudiantes.
8. Rodríguez-Ledo et al. (2018)	SEA (España)	-- Potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales de los participantes. - Modelo de Bisquerra y Bar-On: atención y comprensión emocional; regulación y reparación emocional.	156 (11-14)	- CUASI EXPERIMENTAL - Cuestionario CDE-SEC Desarrollo Emocional para Secundaria. - EQi-YV. - Cuestionario de inteligencia emocional (versión jóvenes). - Batería de socialización, BAS3. - Escala de Empatía para Niños y Adolescentes, IECA.	Se encuentran mejoras en las puntuaciones de las variables: interpersonal, adaptabilidad, en la competencia socioemocional, en la consideración hacia los demás, en el retraimiento social, en la expresión social adaptativa de las emociones, en la empatía y en el ajuste social.
9. Romersi, Martínez-Fernández y Roche (2011)	Programa Mínim (España)	- Incrementar la conducta prosocial - Modelo Prosocial: identidad personal; sensibilidad social; interpretación del contexto y de la propia acción.	198 (14-16)	- CUASI EXPERIMENTAL. - Cuestionario prosocial Escolar. - Cuestionario Clima Prosocial escolar.	Se halla un incremento significativo en la conducta prosocial.
10. Sánchez-Calleja, Rodríguez-Gómez y García-Jiménez (2018)	AEDDEM (España)	- Desarrollar las competencias emocionales. - Modelo de Bisquerra y Goleman: conciencia emocional; regulación emocional; autonomía emocional; competencia social; habilidades de vida y bienestar.	48 (12-13)	- ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE Y DISEÑO MIXTO. - CEE. - Formulario de autoevaluación. - Entrevista semiestructurada. - Escala de estimación competencial.	Las mejoras se dan en las siguientes variables: conciencia emocional, competencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional.
11. Postigo-Zegarra et al. (2019)	PREDEMA (España)	- Mejorar las habilidades emocionales de los adolescentes. - Modelo de Salovey y Mayer: percepción, evaluación y expresión emocional; facilitación emocional del pensamiento; comprensión emocional; regulación emocional.	293 (11-15)	- MEDIDAS REPETIDAS. - Escala de acoso in situ. - Escala de rasgos Meta-Mood-24 (TMMS-24). - Escala de afectos positivos y negativos.	Se obtienen mejoras en: la comprensión emocional, la regulación emocional, la convivencia pacífica, el desarrollo personal positivo (autoestima, autoconciencia y autocontrol), en la gestión de los problemas y desafíos y en el desarrollo de valores personales.
12. Schoeps, Villanueva, Prado-Gascó y Montoya-Castilla (2018)	PREDEMA (España)	- Desarrollar habilidades emocionales para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales y reducir conflictos entre iguales. - Modelo de Salovey y Mayer: conciencia emocional, comprensión emocional; autoregulación emocional.	148 (12-15)	- CUASI EXPERIMENTAL. - Cuestionario de habilidades y competencias ESCQ. - La escala de victimización del Ciberacoso. - Escala de ciberagresión. - Escala de vida SWSLS.	Se obtienen mejoras en: la ciberagresión, la cibervictimización, la percepción, la regulación emocional y en la satisfacción con la vida. También se muestra una reducción en la victimización y la agresión a través de teléfonos móviles e Internet.
13. Sigüenza-Marín et al. (2019)	INTEMO UR (España)	- Desarrollar y mejorar habilidades sociales de los jóvenes. - Modelo de Salovey y Mayer: salud mental; autoestima; inteligencia emocional percibida; empatía.	104 (12-18)	- CUASI EXPERIMENTAL. - Escala de rasgos Meta-Mood-24 (TMMS-24). - Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ). - Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). - Escala de Autoestima de Rosenberg.	Se observa cierta mejoría en el afrontamiento de problemas emocionales.

Descripción de los Programas de Educación Socioemocional

De acuerdo con la Tabla 1, los artículos seleccionados se refieren a un total de 13 programas de educación socioemocional basados en evidencias científicas y sometidos a un proceso de evaluación rigurosa. De los 13 artículos que abordan el desarrollo y evaluación programas para la promoción de las competencias socioemocionales, 9 son nacionales y 4 internacionales. Dichos artículos se enmarcan en el contexto de la educación secundaria. Además de desarrollar las competencias socioemocionales de los participantes, algunos de los programas analizados añaden otros objetivos específicos y complementarios de carácter educativo que se centran, por ejemplo, en potenciar la formación del profesorado en habilidades emocionales para la educación, como el estudio 1 (Albaladejo-Blázquez et al., 2016); otros en un contexto más psicoeducativo, conseguir un buen ajuste emocional y conductual en los adolescentes, como el estudio 2 (Cejudo et al., 2020) y otros más psicosociales, como analizar los comportamientos del ciberacoso con la intención de prevenirlo o de promover la satisfacción con la vida, como los estudios 11 y 12 (Postigo-Zegarra et al., 2019; Schoeps et al., 2018).

Los programas también se sustentan en diferentes enfoques en función de los objetivos que persiguen. En este estudio se han agrupado como modelos de competencias socioemocionales a los diferentes modelos de inteligencia emocional, los modelos prosociales basados en acciones psicosociales que previenen la conducta antisocial y otros modelos, cuya base está en otras corrientes más psicológicas.

En lo que se refiere a la edad de la muestra, dichos estudios presentan muestras formadas por adolescentes cuyas edades oscilan entre los 11 años: estudios 3, 4, 8 y 11 (Coelho et al., 2016; Coelho et al., 2017; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Postigo-Zegarra et al., 2019) y los 18 años, estudios 5 y 13 (Lakes et al., 2019; Sigüenza-Marín et al., 2019).

Se han encontrado 10 estudios: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 13 (Cejudo et al., 2020; Coelho et al., 2016; Coelho et al., 2017; Luna et al., 2019; Pannebakker et al., 2019; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Sánchez-Calleja et al., 2018; Postigo-Zegarra et al., 2019; Schoeps et al., 2018; Sigüenza-Marín et al., 2019) que tienen una muestra de adolescentes procedente de 1º y 2º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), mientras que los estudios 9 y 5 (Romersí et al., 2011; Lakes et al., 2019) han incluido a estudiantes de 3º y 4º de ESO.

La muestra ha sido inferior a los 500 participantes en 10 artículos. Más de 1.000 en el estudio 7 (Pannebakker et al., 2019), y el estudio 3 que reunió más de 2.500 participantes (Coelho et al., 2016).

En lo referente al sexo, aunque hay una proporción parecida entre chicos y chicas, en algunos casos, la muestra femenina es mayor. Eso ocurre en los estudios 2, 5, 9 y 12 (Cejudo et al., 2020; Lakes et al., 2019; Romersí et al., 2011; Schoeps et al., 2018). Por el contrario, en los estudios 3, 6, 8, 10, 11 y 13 (Coelho et al., 2016; Luna et al., 2019; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Sánchez-Calleja et al., 2018; Postigo-Zegarra et al., 2019; Sigüenza-Marín et al., 2019) son los chicos los que presentan un porcentaje más elevado.

La evaluación de los programas de educación socioemocional es un tema complejo que requiere de una metodología que consiga aportar evidencias que vayan en la línea de los objetivos planteados. En casi la totalidad de los estudios analizados: 1, 2, 3, 4, 5, 6,

7, 8, 9, 11 y 13 (Albaladejo-Blázquez et al., 2016; Cejudo et al., 2020; Coelho et al., 2016; Coelho et al., 2017; Lakes et al., 2019; Luna et al., 2019; Pannebakker et al., 2019; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Romersí et al., 2011; Postigo-Zegarra et al., 2019; Sigüenza-Marín et al., 2019) han optado por utilizar un diseño de evaluación cuasi experimental con pretest-postest y un grupo control para poder determinar los efectos en los participantes. En cambio, el resto de los estudios 5 y 10 (Lakes et al., 2019; Sánchez-Calleja et al., 2018) optaron por un diseño de investigación mixto en el que se incorporó también el enfoque cualitativo como estrategia de evaluación complementaria.

Principales Resultados y Factores Condicionantes

Del análisis de los resultados de los diferentes estudios, se desprende que hay mejoras de diferentes tipos, nivel e intensidad, tanto en las competencias socioemocionales de los principales modelos de inteligencia emocional como en los elementos de las diferentes categorías de modelos prosociales u otros modelos.

Las competencias que presentaban mejoras consistentes y estadísticamente significativas, después de la aplicación de los programas, fueron la conciencia emocional y la empatía. El resto de las competencias presentaban mejoras en magnitud, pero sin llegar a la significación estadística.

En los artículos encontrados puede apreciarse que solo se tiene en cuenta el sexo y la edad, a la hora de presentar resultados en los estudios 1, 3 y 4 (Albaladejo-Blázquez et al., 2016; Coelho et al., 2016; Coelho et al., 2017).

Con respecto al factor sexo, en el estudio 3 (Coelho et al., 2016) el programa impacta de diferente manera. Las chicas mejoran más respecto el autoconcepto emocional y los chicos en el autoconcepto social. Al mismo tiempo, en otra evaluación del mismo programa, el estudio 4 (Coelho et al., 2017), las chicas presentan mejores resultados que los chicos en conciencia social. Así mismo, con respecto a la edad, estudios mismos estudios presentan resultados más beneficiosos en los alumnos de primaria con respecto a los de secundaria en autoconcepto emocional, social y reducción de la ansiedad.

Se encontraron diferentes factores que ayudaron a la mejora de los resultados de programas, sobre todo los relacionados con los incentivos tanto a profesorado como a alumnado. Algunos incentivos que recibieron fueron: la certificación por haber dinamizado el programa, (estudio 1: Albaladejo-Blázquez et al., 2016), la formación previa del profesorado (estudios 1, 2 y 4: Albaladejo-Blázquez et al., 2016; Cejudo et al., 2020; Coelho et al., 2017), la implicación y la actitud positiva (estudios 1 y 4: Albaladejo-Blázquez et al., 2016; Coelho et al., 2017), el personal cualificado que intervino (estudio 5: Lakes et al. 2019), el trato cercano de los profesores (estudios 4, 6 y 13: Coelho et al., 2017; Luna et al., 2019; Sigüenza-Marín et al., 2019), la calidad y atracción de las actividades o dinámicas (estudio 2: Cejudo et al., 2020), la organización y la facilidad de entendimiento de todo el procedimiento de aplicación y respuesta (estudios 11 y 13: Postigo-Zegarra et al., 2019; Sigüenza-Marín et al., 2019), el contexto motivador habilitado y acondicionado para el proceso (estudios 6 y 12: Luna et al., 2019; Schoeps et al., 2018), la duración del programa de 3 meses (estudio 13: Sigüenza-Marín et al., 2019), el tener los objetivos delimitados (estudio 8: (Rodríguez-Ledo et

al., 2018) y las metodologías basadas en el diálogo, participativas, cooperativas y motivadoras. Este último se ha considerado como el factor más relevante que contribuye al éxito del programa en diversos estudios como el 1, 2, 6, 8 y 13 (Albaladejo-Blázquez et al., 2016; Cejudo et al., 2020; Luna et al., 2019; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Sigüenza-Marín et al., 2019).

Entre los factores limitantes, se encuentra el número bajo de participantes. La mayoría de los estudios tienen menos de 500 participantes, de ahí que en ellos se remarque la necesidad de continuar investigando en un futuro con muestras más amplias. Estos son los estudios 2, 5, 6, 8, 9, 10, 12 y 13 (Cejudo et al., 2020; Lakes et al., 2019; Luna et al., 2019; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Romersí et al., 2011; Sánchez-Calleja et al., 2018; Sigüenza-Marín et al., 2019). Por otro lado, en los estudios 4, 7 y 11 (Coelho et al., 2017; Pannebakker et al., 2019; Postigo-Zegarra et al., 2019), se menciona la falta de implementación con respecto al tiempo de aplicación. En el caso de los estudios 12 y 3 (Schoeps et al., 2019; Coelho et al., 2016), se menciona la necesidad de que la implementación solo debería ser en contextos de investigación. Los estudios 4, 8 y 10 (Coelho et al., 2017; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Sánchez-Calleja et al., 2018) consideran que hubo falta de instrumentos complementarios para obtener más información objetiva. Así también, en el estudio 3 (Coelho et al., 2016) consideran que hubiese sido interesante incluir la visión de profesionales de la psicología, y el estudio 7 (Pannebakker et al., 2019) señala que el método fue poco motivador y con un contenido amplio. Por último, el estudio 9 (Romersí et al., 2011) considera que la falta de análisis de otras variables como el sexo o el nivel socioeconómico también actuó como factor limitante.

En resumen, se puede apreciar que todos los programas analizados, aunque son muy distintos entre ellos, persiguen un objetivo similar, el cual se enfoca en mejorar las competencias socioemocionales de los adolescentes de forma preventiva y aplicados en el contexto escolar. Los programas analizados están planteados desde diferentes puntos de vista, tanto el educativo, el social o el psicológico, y con diferentes tamaños muestrales, dispositivos instrumentales y tiempos de duración. Sin embargo, aunque para la evaluación de dichos programas se han aplicado diversos diseños de intervención y evaluación, el diseño cuasi experimental pretest posttest con grupo control y experimental ha sido uno de los más utilizados. Algunos estudios presentan resultados similares y distintas mejoras, aunque no todas ellas estadísticamente significativas.

Discusión

Este estudio es un primer intento de examinar y mapear las evidencias disponibles de las intervenciones realizadas para mejorar las competencias socioemocionales en el aula con adolescentes de Educación Secundaria. Es un paso necesario para seguir profundizando en el desarrollo de este tipo de intervenciones y en su efectividad.

Del análisis de los 13 artículos se desprende que existen mejoras en el desarrollo de las competencias socioemocionales profundizadas en los programas, si bien la mayoría no llegan a la significación estadística. Las dos competencias socioemocionales que han experimentado una mejora estadísticamente significativa y consistente en todos los programas en los que se han trabajado son la conciencia emocional y la empatía.

Las mejoras observadas de estas competencias en los distintos programas se deben a su naturaleza básica y más fácil de mejorar o cambiar ya que no están vinculadas necesariamente a la personalidad. Bisquerra (2007) señala que la consciencia emocional es el primer paso para poder desarrollar las otras competencias emocionales. Rieffe et al. (2008), la incluyen como una competencia clave y la definen como un proceso atencional que sirve para monitorizar y diferenciar las emociones, localizar sus antecedentes e incluso ignorar la activación física que forma parte de la experiencia emocional. Kranzler (2016) también hace hincapié en que la consciencia emocional es un componente básico y que puede ser beneficioso incluirlo en los programas de tratamiento y prevención para la depresión y la ansiedad de los jóvenes.

Con respecto a la empatía, Bisquerra (2007) señala que todas las personas nacen con la posibilidad de desarrollar la empatía; que se desarrolle o no va a depender de las experiencias que se vivan en la familia, con los compañeros, en los medios de comunicación o en la escuela, por ejemplo. Es decir, depende de la educación, que se desarrolle la capacidad empática o que se quede atrofiada. Mestre et al. (2004), señalan que en las últimas décadas se ha puesto de relieve su importancia en la disposición prosocial de las personas y la función inhibidora que ejerce en la agresividad. Por su lado, Sánchez-Queija et al. (2006), también destacan la relación existente sobre conducta prosocial y la empatía, además de encontrar niveles más altos de estas competencias, en las niñas que en los niños.

Respecto al sexo, son pocos artículos los que presentan resultados desagregados. En general, las chicas parecen beneficiarse más que los chicos en las distintas competencias evaluadas, si bien las evidencias no son concluyentes especialmente en lo referido al autoconcepto social y a la conciencia social. Existe la necesidad de introducir la perspectiva de género en las diferentes evaluaciones y estudiar los efectos y el impacto diferencial que pueda tener la variable sexo en los resultados y efectividad de los programas.

En el factor edad, los alumnos más jóvenes parecen beneficiarse más de este tipo de intervenciones. Este hecho indica la necesidad de actuaciones preventivas en la educación primaria o durante la primera etapa de la secundaria. Si la intervención se realiza en etapas posteriores pueden aparecer problemas de comportamiento y conductas más reactivas y, por este motivo, el efecto de los programas con alumnado de la etapa de secundaria es menor.

Con respecto a las competencias que se han trabajado en los estudios como: el autoconcepto, la autoestima, la autonomía emocional, el autocontrol y la ansiedad social, no se han detectado mejoras estadísticamente significativas. Esto denota la dificultad de poder trabajar estas competencias en el marco de un programa de educación socioemocional, ya que estas competencias están más vinculadas a aspectos de la personalidad o al estado de ánimo. En el caso del autoconcepto es ampliamente reconocido como un constructo importante, en especial en la psicología de la educación (Craven y Marsh, 2008), considerado un indicador central de ajuste escolar (Wang y Fredricks, 2014), por su alta asociación con el ajuste psicosocial en la adolescencia (Fuentes et al., 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Así, también, Garaigordobil et al. (2005) señalan la relación entre autoconcepto (descriptivo) y autoestima (valorativa), que son de naturaleza jerárquica asociados a connotaciones de valor y que podrían estar conectadas a síntomas psicopatológicos y problemas de conducta; por lo cual recomiendan dirigir intervenciones a facetas específicas

del autoconcepto-autoestima (académica, sociales, emocionales, familiares, físicas), así se conseguiría incidir en el constructo a nivel global. Estrada et al. (2011) señalan que los adolescentes se encuentran en una lucha por ser autónomos y que la autoestima se va moldeando día a día, al mismo tiempo que está relacionada con su capacidad de aprender. Con respecto a la ansiedad social, Delgado et al. (2013) la mostraron como una variable significativa para predecir las dimensiones del autoconcepto.

Por otro lado, se aprecia la complejidad para trabajar estas competencias en el marco de un programa socioemocional de pocos meses, de hecho, la falta de tiempo se menciona como limitaciones en algunos programas (Coelho et al., 2017; Pannebakker et al., 2019; Postigo-Zegarra et al., 2019). Así también, el rol del dinamizador: conocedor del tema, experiencia, profesionalidad, buena actitud, cercano y motivador se menciona como un factor facilitador para el éxito de un programa (Albaladejo-Blázquez et al., 2016; Coelho et al., 2017; Lakes et al., 2019; Luna et al., 2019; Sigüenza-Marín et al., 2019).

Costa y Faria (2017) consideran que el desarrollo de las competencias socioemocionales no puede ser solo prescripciones a tener en cuenta, o fragmentadas de otros saberes y apartadas de la experiencia emocional e intelectual que todo aprendizaje requiere. Patto (2000), citado en Costa y Faria (2017), considera que solo una estructuración coherente y transversal de la educación social y emocional, integrada en los aprendizajes, podrá posibilitar a los chicos y las chicas la apropiación y el desarrollo de estas competencias. Así mismo, Estrada-Fernández et al. (2023) concluyen en su estudio que los programas educativos basados en el desarrollo de competencias emocionales en niveles iniciales promueven el bienestar psicológico y la autoestima, los cuales actúan como prevención en etapas posteriores. La aportación de Bisquerra (2009) que entiende la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida; refuerza la importancia de seguir trabajando en esta área.

En el ámbito educativo, se han encontrado evidencias sobre la promoción del desarrollo de las competencias socioemocionales que ejercen una función preventiva frente a fenómenos como: el absentismo, el abandono y el bullying (Bisquerra y Pérez, 2007; Mikulic et al., 2015; Mikulic et al., 2017). Por tanto, haría falta que la educación socioemocional estuviera inmersa en el sistema educativo con el objetivo de ayudar a desarrollar las diferentes competencias socioemocionales con la misma importancia que se le da al desarrollo de las capacidades cognitivas.

La metodología de intervención también es un factor clave. Se aprecia que los estudios que presentan mejoras estadísticamente significativas están asociados a las metodologías participativas (estudios 1, 2, 6, 8 y 13: Albaladejo-Blázquez et al., 2016; Cejudo et al., 2020; Luna et al., 2019; Rodríguez-Ledo et al., 2018; Sigüenza-Marín et al., 2019). Así pues, se refuerza la necesidad de utilizar esta metodología innovadora con los adolescentes, en la cual los participantes interactúan a partir de una realidad y de sus propias experiencias para poder generar un proceso creativo de reflexión y análisis que les permita buscar nuevas formas de actuar sobre ella (Alpizar, 2016). Tal como lo señala Melero (2012), esta metodología rechaza todo tipo de relaciones jerárquicas,

abogando por un investigador que establece vínculos horizontales y que aporta su experiencia conformándose como facilitador de los procesos que se generan. En esta misma línea, Morgan (2017) señala que los procedimientos de recopilación de datos deben evolucionar y fomentar la participación de los implicados.

Por último, destacamos como Fernández-Berrocal et al. (2017) corroboran los datos recogidos sobre la dificultad de comprender la evaluación de las competencias emocionales y las relaciones entre las medidas de habilidad y de rasgo, así como analizar cómo interaccionan durante el desarrollo evolutivo para comprender mejor, su influencia diferencial en el desarrollo emocional y social de la población infantil y adolescente (Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Cabello et al., 2016; Keefer, 2015).

A modo de conclusión, los resultados muestran la importancia de seguir aplicando e implementando programas preventivos para adolescentes que fomenten el aprendizaje social y emocional como factor de protección que ayude a mejorar el ajuste socioemocional, poniendo hincapié al uso de metodologías participativas, cuya finalidad es implicar de forma activa a al alumnado. Que sean ellos mismos quien resuelvan sus problemas, ayudaría al desarrollo de las competencias socioemocionales, lo cual podría dotar de mayor efectividad a los programas de intervención socioemocional. Para ello, hacen falta programas socioemocionales educativos con un enfoque claro, ya que los programas existentes evalúan constructos psicológicos o rasgos de la inteligencia emocional o capacidad, pero no la competencia socioemocional concreta.

Es necesario reforzar estas competencias con programas más extensos y con dinámicas más activas y participativas que puedan asegurar el desarrollo de éstas, y así tengan un impacto más significativo. De esta misma manera, los programas han de tener objetivos claros, fundamentación teórica y ser coherentes con ésta, contar con un plan de coordinación, formación e implicación de los agentes educativos que participan en estos, una evaluación rigurosa y seguimiento a medio y largo plazo teniendo en cuenta el dispositivo instrumental fiable y válido que se utilizará de acuerdo con lo que se pretende evaluar. Es decir, toda la implementación necesaria para que sea beneficioso para la comunidad educativa adolescente.

Así pues, se ve la necesidad de continuar realizando estudios e investigaciones en el área socioemocional, ya que aportan información relevante para ayudar en la educación para la vida y fomentan recursos o herramientas para esta sociedad en continuo cambio y adaptación.

De este modo, se derivan las siguientes recomendaciones e implicaciones para la práctica. Según lo analizado anteriormente sobre los factores que se han de tener en cuenta a la hora de elaborar un programa de desarrollo de competencias socioemocionales, surgen diversas recomendaciones:

- Una metodología participativa, cuyo proceso es dinámico y que se desarrolla desde la interacción entre las personas y la reflexión compartida.
- El factor tiempo en los programas con resultados positivos. Se recomienda que la duración oscile, como mínimo, entre 3 y 9 meses, y que las sesiones sean semanales o quincenales, con una temporalización de entre 45 y 60 minutos.
- El dinamizador del programa deberá estar capacitado previamente, tanto si son los orientadores escolares o

profesionales externos, de esta manera estarán impregnados de todo lo que respecta al programa.

- Tener en cuenta que además de los instrumentos utilizados para la recogida de datos, se puede complementar con otros instrumentos que permitan contrastar y triangular los datos obtenidos para llegar a conclusiones más completas.
- Las competencias socioemocionales de conciencia emocional y de empatía se señalan como variables a considerar en el diseño e implementación de un programa o intervención educativa, teniendo en cuenta que se desprende un trabajo indirecto en las otras competencias básicas como regulación emocional, autonomía emocional y competencias para la vida y bienestar. Las competencias son interdependientes, así pues, el autoconocimiento implica que las personas conozcan cómo son sus respuestas emocionales y como pueden modificar sus emociones a medida que surgen.
- Ambas competencias deberían trabajarse desde una perspectiva longitudinal y diacrónica. Es decir que los programas sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales, especialmente sobre conciencia emocional, se vayan trabajando a lo largo de los años. Este hecho facilitaría identificar los cambios que pueden darse en la conciencia emocional, así como en las otras competencias implicadas, en el transcurso de las diferentes etapas.
- Y, por último, se ha de tener en cuenta la necesidad de reforzar estos programas con otras estrategias de intervención o programas específicos orientados a problemáticas concretas detectadas, y que podrían estar vinculadas al desarrollo emocional, para maximizar los efectos de dichos programas.

Finalmente, como posibles limitaciones, Pérez-González (2008) señala que en España se han producido diversas tesis doctorales que incluyen distintos programas de educación socioemocional, con evaluación y resultado de sus efectos, pero que la mayoría de estos trabajos de investigación no han sido publicados, lo que dificulta el aprovechamiento de estas experiencias para la construcción de conocimiento. También, ha de mencionarse que debido a los criterios estrictos de búsqueda de esta scoping review, han quedado fuera programas que se ha encontrado en otras fuentes. Programas de educación socioemocional tales como: Ruler, Intemo, o Educación Responsable. O, otros programas de educación socioemocional con implementación y evaluación en inteligencia emocional sin publicaciones sobre su evaluación tales como Dulcinea, Happy, Spock, Entendiéndote, Training, AEMO o Edu-Car, entre otros. La asociación CASEL tiene su propio repositorio de estudios con evaluación que tampoco aparecen en los motores de búsquedas seleccionados.

A lo largo de esta scoping review se ha entendido que los programas de educación socioemocional promueven el desarrollo afectivo y social, o llamado de otra manera, el aprendizaje de diversas competencias de carácter social y emocional. Bajo esta concepción se ha encontrado una gran heterogeneidad de programas, cuyos objetivos pueden pretender la mejora de la inteligencia emocional, en este caso estaríamos delante de programas de educación emocional o de educación de inteligencia emocional; que sería lo mismo, según Pérez González (2008). Sin embargo, hay programas en esta scoping review que se ocupan de

diversos aspectos que incluyen competencias socioemocionales desde un enfoque más psicológico y no se ubican en un enfoque de desarrollo competencial educativo como los estudios 3, 4, 5 y 7 (Coelho et al., 2016; Coelho et al., 2017; Luna et al., 2019; Pannebakker et al., 2019).

Conflicto de Interés

Las autoras declaran que no existe conflicto de interés.

Referencias

Nota. Los artículos que forman parte de esta revisión se identifican en el listado de referencias con el símbolo *

- *Albaladejo-Blázquez, N., Caruana, A., Ruíz, C. y Molina, L. (2016). Programa “Compartir Emociones”: resultados preliminares. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 379-393. Ediciones Universidad de San Jorge.
- Alpizar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos pedagógicos*, 11(1), 87-109. <https://doi.org/10.15359/rep.11-1-5>
- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): technical manual. Multi-health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra, R. y Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2009). Apuntes para una historia de la educación emocional. en P. Fernández-Berrocal (coord.), *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional*, 405-412. Fundación Marcelino Botín.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2020). *Introducción a la inteligencia emocional en las organizaciones*. INEEW, 5-12.
- Bisquerra, R. y 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/rieeb.2021.1.1.4>
- Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00700>
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental psychology*, 52(9), 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Capsada, Q. (2016). ¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado? en Ivalúa (coord.) ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa. Fundació Jaume Bofill.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (1994-2022). SEL Competences. University of Illinois at Chicago.
- *Cejudo, J., Losada, L. y Feltrero, R. (2020). Promoting social and emotional learning and subjective well-being: impact of the “aislados” intervention program in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 609. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020609>

- *Coelho, V., Marchante, M. y Sousa, V. (2016). O impacto dos programas atitude positiva sobre o autoconceito na infância e adolescência. *Revista de Psicodidactica*, 21(2), 261-280. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15129>
- *Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R. y Figueira, A. (2017). The impact of a Portuguese middle school social-emotional learning program. *Health Promotion International*, 32(2), 292-300. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Costa, A., y Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(88:1), 65-76.
- Craven, R. y Marsh, H. (2008). La centralidad del constructo del autoconcepto para el bienestar psicológico y el desbloqueo del potencial humano: implicaciones para los psicólogos infantiles y educativos. *Educativo y Psicología Infantil*, 25, 104-118.
- Delgado, B., Inglés, C., y García-Fernández, J. M. (2013). La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-196. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6411>
- Estrada, A., Pastrana, J. y Mejía, M. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. *Actas XII Congreso Internacional Teoría de la educación*, 1-13.
- Estrada-Fernández, C., Ros-Morente, A. & Alsinet-Mora, C. (2023). Influence of anger management and emotional skills on self-esteem in pre-adolescents and their relationship with emotional control and psychological well-being. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 62-70. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.235>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Gutiérrez-Cobo, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(88:1), 15-26.
- Fuentes, M., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Estilos parentales de socialización y ajuste psicológico: un estudio en adolescentes españoles. *Influencia Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1(2), 53-63. <https://hdl.handle.net/11441/132475>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Keefer, K. (2015). Self-Report assessments of emotional competencies: a critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0734282914550381>
- Kranzler, A., Young, J.F., Hankin, B.L., Abela, J.R., Elias, M.J. y Selby, E.A. (2016). Conciencia emocional: un predictor transdiagnóstico de depresión y ansiedad para niños y adolescentes. *Revista de Psicología clínica infantil y adolescente*, 45 (3), 262-269. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9817-6>
- *Lakes, K., Nguyen, H. M., Jones, M. y Schuck, S. E. (2019). I am me: adolescent perspectives of a school-based universal intervention program designed to promote emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(19), pp 97-114.
- *Luna, P., Guerrero, J. y Cejudo, J. (2019). Improving subjective well-being, trait emotional intelligence and social anxiety through a programme based on the sport education model in adolescents. *Preprints 2019*, 2019010005. <https://doi.org/10.20944/preprints201901.0005.v1>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" en P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. Basic Books
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355. <http://hdl.handle.net/11441/12861>
- Mestre, V., Frías, M., Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vizioli, N., & Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 3(1), 374-382.
- Mikulic, I.M., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329.
- Morgan, D. (2017). Conclusions: A Call for Further Innovations in Focus Groups. en R. S. Barbour, D. L. Morgan (eds), *A New era in focus group research: Challenges, innovation, and practice* (pp. 411-420). Palgrave McMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>
- *Pannebakker FD, Van Genugten L, Diekstra RF, Gravesteyn C, Fekkes M, Kuiper R, Kocken PL. (2019). A social gradient in the effects of the skills for life program on self-efficacy and mental wellbeing of adolescent students. *Journal of School Health*, 89(7), 587-595. <https://doi.org/10.1111/josh.12779>
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 523- 546. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1285>
- Pérez González, J. C., y Pena Garrido, M. (2012). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35.
- *Postigo-Zegarra, S., Schoeps, K., Montoya-Castilla, I., y Escartí, A. (2019). Programa de educación emocional para adolescentes (PREDEMA): valoración desde la perspectiva de los participantes y sus efectos en las competencias socioafectivas. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 42(2), 319-334. <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1578925>
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M. M. y Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756-761. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>
- Roche, R. (1997). Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. *Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada*, 28, 1-20.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: the role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 397-414. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.3002>
- Rodríguez-Ledo, C., y Ruíz-Aranda, D. (2017). Inteligencia y educación socioemocional. en A. Cortés Pascual y A. Rodríguez Martínez (Coords.), *Una mirada psicossocioeducativa. Innovación colectiva para el desarrollo personal y profesión*. Anaya.
- *Rodríguez-Ledo, C., Orejudo-Hernández, S., Celma-Pastor, L. y Cardoso-Moreno, M.J. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(46), 681-701. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- *Romersí, S., Martínez-Fernández, J. y Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 135-146.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3) 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C; y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence

- using the Trait Meta-Mood Scale. en J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health*, 125-154. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- *Sánchez Calleja, L.; Rodríguez Gómez, G. y García Jiménez, E. (2018). Desarrollo de las competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975-994. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54402>
- Sánchez-Camacho, R. y Grané-Oro, M. (2022). Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21-43. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214>
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, Á. (2006). Empathy and prosocial behaviour during adolescence, *International Journal of Social Psychology*, 21(3), 259-271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- *Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V.J. y Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Barrón, R. y Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de psicología Clínica con Niños y adolescentes*, 6, 51-56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- *Sigüenza-Marín, V. S., Carballido-Guisado, R., Pérez-Albéniz, A. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Implementación y evaluación de un programa de inteligencia emocional en adolescentes. *Universitas. Psychologica*, 18(3), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.iepi>
- Urrea-Monclús, A., Rodríguez-Pérez, S., Sala-Roca, J., & Zárata-Alva, N. E. (2021). Instrumentos psicoeducativos para la intervención en pedagogía social: validación criterial del test situacional desarrollo de competencias socioemocionales de jóvenes (DCSE-J). *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 37, 55-68. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.03
- Wang, M. y Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>