Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación / https://revistahorizontes.org
Volumen 10 / N° 44 / octubre - diciembre 2026 / ISSN: 2616-7964 / pp. 1 – 19
https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1341

Research Article

Fortalecimiento de competencias emocionales mediante un programa educativo en estudiantes de primaria

Strengthening Emotional Skills Through an Educational Program for Elementary School Students

Rosa del Rosario Landa Galarza
rosa.landag@unife.pe ✉
Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú

Liliana Rodríguez Saavedra
lilianarodriguezs@unife.edu.pe
Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú

Miluska Elizabeth Quezada Aguilar De Arce
miluskaquezadaa@unife.edu.pe
Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú

Roxana Belling Monge
rbellingm@usmp.pe
Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú

Resumen

Contexto: Las competencias emocionales constituyen un componente esencial del desarrollo socioemocional durante la educación primaria, al favorecer el reconocimiento, la regulación y la expresión adecuada de las emociones. No obstante, aún existe limitada evidencia sobre la efectividad de programas educativos dirigidos a fortalecer estas competencias en el contexto escolar. **Objetivo:** Fortalecer las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria mediante la aplicación de un programa educativo. **Metodología:** Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo y diseño preexperimental con mediciones antes y después de la intervención. Participaron 25 estudiantes de educación primaria. La información se recopiló mediante un cuestionario de autovaloración de competencias emocionales y se analizó utilizando estadística descriptiva y la prueba t de Student para muestras relacionadas. **Resultados:** Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest ($p < .001$) en las competencias emocionales globales y en todas sus dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y competencias para la vida y el bienestar). Además, los tamaños del efecto fueron muy grandes (Cohen's d = 4.56-9.53), evidenciando una alta efectividad del programa educativo. **Conclusión:** El programa educativo fortaleció significativamente las competencias emocionales de los estudiantes, evidenciando que este tipo de intervención constituye una estrategia pedagógica eficaz para promover el desarrollo socioemocional en la educación primaria.

Palabras clave: Competencia emocional; Educación primaria; Educación socioemocional; Intervención educativa; Desarrollo emocional

Abstract

Background: Emotional competencies are an essential component of socio-emotional development during primary education, as they promote recognition, regulation, and appropriate expression of emotions. However, there is still limited evidence regarding the effectiveness of educational programs aimed at strengthening these competencies in the school context. **Objective:** To strengthen the emotional competencies of primary school students through the implementation of an educational program. **Methodology:** A quantitative study

with a pre-experimental design using pre- and post-intervention measurements was conducted. The participants were 25 primary school students. Data were collected using a self-assessment questionnaire on emotional competencies and analyzed through descriptive statistics and the paired t-test. **Results:** Statistically significant differences were found between the pretest and posttest ($p < .001$) in overall emotional competencies and across all dimensions, including emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social skills, and life competencies and well-being. Furthermore, the effect sizes were very large (Cohen's d = 4.56-9.53), demonstrating the high effectiveness of the educational program. **Conclusion:** The educational program significantly strengthened students' emotional competencies, demonstrating that this type of intervention is an effective pedagogical strategy for promoting socio-emotional development in primary education.

Keywords: Emotional competence; Primary education; Socio-emotional education; Educational intervention; Emotional development

Introducción

Las competencias emocionales constituyen un componente esencial del desarrollo integral durante la educación primaria, ya que favorecen el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, así como el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y una mejor adaptación al entorno escolar. La evidencia científica demuestra que estas competencias se asocian con una mejor convivencia escolar, mayor empatía, habilidades sociales más desarrolladas y una disposición favorable hacia el aprendizaje (Cacñahuaray Chumpitaz, 2024; García-Tudela, 2021; Llorent et al., 2022). En esta misma línea, una revisión sistemática reciente identificó que las competencias socioemocionales más estudiadas en educación primaria como la regulación emocional, la percepción emocional y la interacción social presentan asociaciones consistentes con el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la adaptación escolar, además de contribuir a disminuir problemas como la ansiedad, el estrés y las dificultades de convivencia (Brantes y Gondim, 2025). Asimismo, otra revisión sistemática concluyó que el desarrollo de habilidades socioemocionales evidencia un eje prioritario para la formación integral de los estudiantes, al favorecer la empatía, la autorregulación y las relaciones interpersonales positivas dentro del contexto educativo (Gamarra Vásquez y Pérez Azahuanche, 2025).

En los últimos años, el fortalecimiento del desarrollo socioemocional ha adquirido mayor relevancia debido al incremento de los problemas de salud mental en niños y adolescentes. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) señala que uno de cada siete adolescentes presenta algún trastorno mental y advierte que gran parte de estas dificultades se inicia antes de los 14 años. De manera complementaria, UNICEF (2021) reportó que la pandemia por COVID-19 incrementó los niveles de ansiedad, estrés y dificultades de adaptación social, resaltando el papel de las instituciones educativas en la promoción del bienestar emocional mediante programas de aprendizaje socioemocional. En concordancia, una revisión sistemática evidenció que la implementación de programas e intervenciones socioemocionales mejora

significativamente la convivencia escolar, la regulación emocional y el aprendizaje autorregulado, recomendando su incorporación de manera transversal en el currículo escolar y no únicamente mediante talleres aislados (Gamarra Vásquez y Pérez Azahuanche, 2025).

En América Latina, la UNESCO, a través del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO, 2021), reconoce las habilidades socioemocionales como capacidades fundamentales para la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de ambientes escolares saludables. En concordancia, investigaciones recientes evidencian que la educación emocional fortalece la autoestima, la regulación emocional, la resiliencia y las relaciones interpersonales de los estudiantes (Jolay-Benites et al., 2023). Asimismo, en el contexto peruano se ha señalado la necesidad de incorporar estrategias sistemáticas de educación emocional para favorecer el bienestar integral y los aprendizajes de los estudiantes (Tume, 2024). De igual manera, una revisión panorámica de programas de desarrollo socioemocional aplicada en educación primaria identificó que más de la mitad de las intervenciones con adecuada calidad metodológica reportan efectos moderados o altos sobre las competencias emocionales, el ajuste conductual y el rendimiento académico, consolidando a la educación socioemocional como una estrategia basada en evidencia para promover el desarrollo integral de los escolares (La Grutta et al., 2022).

Diversas investigaciones respaldan la eficacia de los programas educativos dirigidos al desarrollo de competencias emocionales. Moreira et al. (2023) encontraron que estas competencias favorecen el éxito académico y el desarrollo personal; Ávila (2021) evidenció su relación con mayores niveles de bienestar psicológico y resiliencia; mientras que Téllez (2021) y Contreras (2020) demostraron que las intervenciones educativas mejoran la regulación emocional, la convivencia escolar y las habilidades socioemocionales. De igual forma, Arbulu-Ramírez (2024) y Morales y Buendía (2025) destacan que las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo socioemocional fortalecen la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Estos hallazgos coinciden con la evidencia sintetizada en revisiones recientes, las cuales señalan que los programas de aprendizaje socioemocional producen mejoras sostenidas cuando se implementan de manera planificada, continua e integrada al currículo escolar, generando beneficios tanto en el desarrollo personal como en el desempeño académico y la convivencia (Gamarra Vásquez y Pérez Azahuanche, 2025; Brantes y Gondim, 2025).

Aunque existe evidencia sobre los beneficios de la educación emocional, aún son limitados los estudios experimentales desarrollados en estudiantes de educación primaria que evalúen el efecto de programas educativos sobre las competencias emocionales en el contexto escolar peruano. La mayor parte de la producción científica reciente corresponde a revisiones sistemáticas o investigaciones desarrolladas en otros

contextos educativos, por lo que persiste la necesidad de generar evidencia empírica que permita valorar la efectividad de intervenciones adaptadas a la realidad (Wigelsworth et al., 2016; Ağırkan y Ergene, 2022; Cipriano et al., 2023; Shi y Cheung, 2024; Berastegui-Martínez et al., 2024). En consecuencia, resulta pertinente desarrollar estudios que aporten evidencia científica para sustentar decisiones pedagógicas orientadas al fortalecimiento del bienestar socioemocional y de la convivencia escolar en instituciones educativas peruanas.

Desde la perspectiva teórica, las competencias emocionales comprenden el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten reconocer, comprender, expresar y regular las emociones de manera adecuada, favoreciendo la adaptación personal, las relaciones interpersonales y el bienestar integral. El modelo de educación emocional propuesto por Bisquerra y Pérez-Escoda plantea que estas competencias se organizan en dimensiones como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar, las cuales interactúan para promover el desarrollo integral durante la infancia. En el contexto escolar, estas competencias favorecen la base para el aprendizaje socioemocional, ya que favorecen la autorregulación, la resolución de conflictos, la toma de decisiones responsables y la participación en la convivencia escolar, consolidándose como un componente esencial de una educación orientada al desarrollo integral del estudiante (Cipriano et al., 2023; Coelho et al., 2023; La Grutta et al., 2022; Carpendale et al., 2025).

Asimismo, los programas de educación emocional se fundamentan en estrategias pedagógicas activas y sistemáticas que promueven el aprendizaje de habilidades emocionales mediante actividades de reflexión, trabajo cooperativo, resolución de problemas, comunicación asertiva, reconocimiento de emociones y autorregulación. Su eficacia depende de que estas experiencias se desarrollen de forma continua, estructurada e integrada al currículo escolar, permitiendo que los estudiantes practiquen dichas habilidades en situaciones reales del contexto educativo. La evidencia reciente muestra que los programas implementados bajo este enfoque generan mejoras significativas en las competencias emocionales, el bienestar psicológico, la adaptación escolar y el rendimiento académico, especialmente cuando forman parte de una estrategia institucional sostenida y no de intervenciones aisladas (Beatson et al., 2023; Abou Jaoude et al., 2024; Blair et al., 2024; Kallitsoglou et al., 2024).

En ese contexto, la presente investigación tuvo como objetivo determinar si existen diferencias significativas en las competencias emocionales de estudiantes del nivel primario entre los resultados obtenidos en el pretest y el postest después de la aplicación de un programa educativo.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño preexperimental de un solo grupo, con medición previa y posterior a la intervención (pretest–postest). Este diseño permitió evaluar el efecto de un programa educativo sobre las competencias emocionales de estudiantes del nivel primario mediante la comparación de los puntajes obtenidos antes y después de su implementación. La hipótesis general (HG) planteó que existen diferencias significativas en las competencias emocionales de los estudiantes del nivel primario entre los puntajes obtenidos en el pretest y el postest después de aplicar el programa educativo. En contraste, la hipótesis nula (H_o) estableció que no existen diferencias significativas entre ambas mediciones.

La población estuvo conformada por estudiantes del nivel primario de una institución educativa, mientras que la muestra estuvo integrada por 25 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad de los participantes y a las características propias del diseño preexperimental. Todos los estudiantes participaron en la totalidad de las sesiones del programa educativo y completaron las evaluaciones correspondientes al pretest y postest.

La recolección de datos se realizó mediante el Cuestionario de Autovaloración de la Competencia Emocional (CACEN), diseñado y validado por Arias Sáciga (2022), instrumento dirigido a evaluar las competencias emocionales en estudiantes de 9 a 12 años. Este se estructura en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Asimismo, dispone de baremos construidos a partir de un estudio piloto realizado con 105 estudiantes de sexo femenino comprendidos entre los 9 y 12 años de edad. La validez de contenido del instrumento fue evaluada mediante juicio de expertos. Participaron cinco especialistas con experiencia en investigación educativa y en el estudio de las competencias emocionales, quienes analizaron cada uno de los ítems considerando tres criterios: pertinencia, referida a la correspondencia del ítem con la dimensión teórica evaluada; relevancia, relacionada con la importancia del ítem para medir el constructo; y claridad, entendida como la adecuada redacción, comprensión, sintaxis y semántica del enunciado. El grado de concordancia entre los jueces fue estimado mediante el coeficiente V de Aiken, obteniéndose un valor de 0.95, considerado evidencia de una excelente validez de contenido para el instrumento. Posteriormente, se evaluó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.89$, indicador de una alta confiabilidad y adecuada homogeneidad entre los ítems.

Previamente al inicio del estudio se obtuvo la autorización de la institución educativa y el consentimiento informado de los padres o tutores de los estudiantes participantes. Posteriormente se administró el cuestionario como pretest con el propósito de establecer el nivel inicial de competencias emocionales de los participantes. A

continuación, se desarrolló el programa educativo, que consistió en una intervención planificada, sistemática y estructurada, diseñada para fortalecer las competencias emocionales mediante el logro de objetivos educativos específicos. Estuvo conformado por 12 sesiones desarrolladas durante seis semanas, con una frecuencia de dos sesiones semanales de 60 minutos cada una. Su diseño se fundamentó en el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda, abordando de manera progresiva el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar. La implementación siguió un cronograma previamente establecido e incorporó metodologías activas, como dinámicas grupales, reflexión guiada, aprendizaje cooperativo y juegos de roles, orientadas a favorecer la identificación, expresión y gestión de las emociones en el contexto escolar.

Finalizada la intervención, se aplicó nuevamente el mismo cuestionario como postest, con la finalidad de evaluar los cambios producidos tras la implementación del programa.

La información recopilada fue procesada utilizando el software IBM SPSS Statistics. Inicialmente se realizó un análisis descriptivo mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para caracterizar los resultados del pretest y postest. Posteriormente se verificó el supuesto de normalidad de los datos para seleccionar la prueba inferencial más adecuada. En función de los resultados obtenidos, se empleó la prueba t de Student para muestras relacionadas cuando se cumplió el supuesto de normalidad y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon cuando dicho supuesto no se verificó. En todos los análisis se adoptó un nivel de significancia de $p < 0.05$.

La investigación respetó los principios éticos establecidos para estudios con seres humanos, garantizando la participación voluntaria, el consentimiento informado de los padres o apoderados y el asentimiento de los estudiantes. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada, utilizándose los datos exclusivamente con fines académicos y científicos. El desarrollo del estudio se realizó conforme a los principios de respeto, beneficencia, no maleficencia e integridad científica.

Resultados

Con el propósito de evaluar el efecto del programa educativo sobre las competencias emocionales, inicialmente se realizó un análisis descriptivo de los puntajes obtenidos en el pretest y el postest. Posteriormente, se compararon ambas mediciones mediante pruebas para muestras relacionadas, seleccionadas de acuerdo con los supuestos de normalidad establecidos en la metodología. En todos los análisis se adoptó un nivel de significancia de $p < .05$.

Antes de la implementación del programa educativo, el 68 % de los estudiantes se ubicó en la categoría "Casi nunca", mientras que el 32 % alcanzó la categoría "Algunas veces". Esta distribución evidencia que, en la evaluación inicial, predominaban niveles bajos de competencias emocionales, lo que sugiere dificultades en el reconocimiento, regulación y expresión adecuada de las emociones. Estos resultados evidencian la línea de base sobre la cual se evaluó posteriormente el efecto de la intervención educativa.

Tabla 1. *Distribución de los niveles de competencias emocionales en el pretest (n = 25)*

Categoría	Rango	Frecuencia	%
Siempre	11-35	17	68.0
Casi siempre	36-65	8	32.0
TOTAL		25.0	100.0

Después de la aplicación del programa educativo se observó un cambio favorable en la distribución de las competencias emocionales. El 68 % de los estudiantes alcanzó la categoría "Siempre", mientras que el 32 % restante se ubicó en "Casi siempre". En comparación con la medición inicial, los resultados muestran un desplazamiento hacia categorías superiores de desempeño emocional, lo que evidencia una mejora descriptiva en las competencias emocionales de los participantes tras la intervención.

Tabla 2. *Distribución de los niveles de competencias emocionales en el postest (n = 25)*

Categoría	Rango	Frecuencia	%
Siempre	66-90	8	32.0
Casi siempre	91-100	17	68.0
TOTAL		25.0	100.0

La comparación de los puntajes obtenidos antes y después de la intervención mostró una diferencia estadísticamente significativa en las competencias emocionales de los estudiantes, $t(24) = -47.65$, $p < .001$. La diferencia media de −59.00 puntos indica que los puntajes del postest fueron superiores a los registrados en el pretest. Asimismo, se obtuvo un tamaño del efecto muy grande, Cohen's $d^z = 9.53$, lo que evidencia que el cambio observado no solo fue estadísticamente significativo, sino también de considerable magnitud. En consecuencia, los resultados respaldan la existencia de una mejora sustancial en las competencias emocionales después de la aplicación del programa educativo.

Tabla 3. *Comparación de las competencias emocionales entre el pretest y el postest*

Comparación	Diferencia media	DE de la diferencia	Error estándar	IC 95 % de la diferencia	t	gl	p	Cohen's d^z
Pretest-Post test	−59.00	6.19	1.24	[−61.56, −56.44]	−47.65	24	< .001	9.53

Nota. DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza; gl = grados de libertad. Cohen's d^z fue calculado dividiendo la diferencia media entre la desviación estándar de las diferencias. El signo negativo de la diferencia indica que los puntajes obtenidos en el postest fueron superiores a los del pretest. Para la interpretación de la magnitud se considera el valor absoluto de d.

La comparación entre las mediciones realizadas antes y después de la implementación del programa educativo mostró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión conciencia emocional (t(24) = -35.337, p < .001). La diferencia media de -11.84 puntos indica que los estudiantes obtuvieron puntuaciones superiores en el postest respecto al pretest. Asimismo, el tamaño del efecto fue muy grande (Cohen's d^z = 7.07), lo que evidencia que la intervención produjo una mejora sustancial en la capacidad de los estudiantes para reconocer, comprender y expresar adecuadamente sus emociones.

Tabla 4. *Comparación de los puntajes de conciencia emocional entre el pretest y el postest (n = 25)*

Comparación	Diferencia media	DE de la diferencia	Error estándar	IC 95 % de la diferencia	t	gl	p	Cohen's d^z
Pretest-Post test	-11.840	1.675	0.335	-12.532 a -11.148	-35.337	24	< .001	7.07

Nota. DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza del 95 %.

La comparación entre los puntajes obtenidos antes y después de la implementación del programa educativo evidenció diferencias estadísticamente significativas en la dimensión regulación emocional (t(24) = −22.801, p < .001). La diferencia media de −11.68 puntos indica que los estudiantes alcanzaron puntuaciones superiores en el postest respecto al pretest. Asimismo, el tamaño del efecto fue muy grande (Cohen's d^z = 4.56), lo que demuestra que la intervención produjo una mejora sustancial en la capacidad de los estudiantes para gestionar y regular adecuadamente sus emociones.

Tabla 5. *Comparación de los puntajes de regulación emocional entre el pretest y el postest (n = 25)*

Comparación	Diferencia media	DE de la diferencia	Error estándar	IC 95 % de la diferencia	t	gl	p	Cohen's d^z
Pretest-Post test	-11.680	2.561	0.512	-12.737 a -10.623	-22.801	24	< .001	4.56

Nota. IC = intervalo de confianza del 95 %; DE = desviación estándar.

La comparación entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la aplicación del programa educativo evidenció diferencias estadísticamente significativas en la dimensión autonomía emocional (t(24) = −25.031, p < .001). La diferencia media de −11.96 puntos muestra que los estudiantes obtuvieron puntuaciones más altas en el postest que en el pretest. Asimismo, el tamaño del efecto fue muy grande (Cohen's d^z = 5.01), lo que indica que la intervención produjo una mejora sustancial en la capacidad de los estudiantes para desarrollar independencia emocional, autoconfianza y responsabilidad en la gestión de sus emociones.

Tabla 6. *Comparación de los puntajes de autonomía emocional entre el pretest y el postest (n = 25)*

Comparación	Diferencia media	DE de la diferencia	Error estándar	IC 95 % de la diferencia	t	gl	p	Cohen's d^z
Pretest-Post test	-11.960	2.389	0.478	-12.947 a -10.973	-25.031	24	< .001	5.01

Nota. IC = intervalo de confianza del 95 %; DE = desviación estándar.

La comparación entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la aplicación del programa educativo mostró diferencias estadísticamente significativas en la dimensión habilidades sociales (t(24) = −27.320, p < .001). La diferencia media de −11.80 puntos evidencia que los estudiantes alcanzaron puntuaciones superiores en el postest en comparación con el pretest. Asimismo, el tamaño del efecto fue muy grande (Cohen's d^z = 5.46), lo que indica que la intervención produjo una mejora sustancial en las habilidades sociales de los participantes, fortaleciendo su capacidad para interactuar, comunicarse y relacionarse de manera efectiva con los demás.

Tabla 7. *Comparación de los puntajes de habilidades sociales entre el pretest y el postest (n = 25)*

Comparación	Diferencia media	DE de la diferencia	Error estándar	IC 95 % de la diferencia	t	gl	p	Cohen's d^z
Pretest-Post test	-11.800	2.160	0.432	-12.692 a -10.908	-27.320	24	< .001	5.46

Nota. IC = intervalo de confianza del 95 %; DE = desviación estándar.

La comparación entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la implementación del programa educativo evidenció diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de competencias para la vida y el bienestar (t(24) = −31.132, p < .001). La diferencia media de −11.72 puntos indica que los estudiantes alcanzaron puntuaciones

superiores en el postest respecto al pretest. Asimismo, el tamaño del efecto fue muy grande (Cohen's d^z = 6.23), lo que demuestra que la intervención produjo una mejora sustancial en las competencias relacionadas con la toma de decisiones, la adaptación al entorno, la resolución de problemas cotidianos y la promoción del bienestar personal y social.

Tabla 8. *Comparación de los puntajes de competencias para la vida y el bienestar entre el pretest y el postest (n = 25)*

Comparación	Diferencia media	DE de la diferencia	Error estándar	IC 95 % de la diferencia	t	gl	p	Cohen's d^z
Pretest-Post test	-11.720	1.882	0.376	-12.496 a -10.944	-31.132	24	< .001	6.23

Nota. DE = desviación estándar; IC = intervalo de confianza del 95 %.

Discusión

Los resultados del presente estudio evidenciaron que la aplicación del programa educativo produjo mejoras estadísticamente significativas en las competencias emocionales de los estudiantes de educación primaria, confirmando la hipótesis planteada e indicando que la intervención favoreció el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales y las competencias para la vida y el bienestar. Estos hallazgos sugieren que la educación emocional constituye una estrategia pedagógica eficaz para promover el desarrollo integral durante la infancia, al fortalecer recursos personales que trascienden el ámbito afectivo e influyen positivamente en la convivencia escolar, la adaptación al entorno educativo y los procesos de aprendizaje.

La magnitud de los cambios observados coincide con la tendencia descrita por la literatura científica internacional durante los últimos años. Las revisiones sistemáticas y revisiones paraguas publicadas recientemente muestran evidencia consistente de que los programas de aprendizaje socioemocional implementados en educación primaria producen mejoras significativas en el reconocimiento de emociones, la autorregulación, las habilidades sociales, el bienestar psicológico y el rendimiento académico (La Grutta et al., 2022; Brantes y Gondim, 2025; Gamarra Vásquez y Pérez Azahuanche, 2025). En particular, la revisión paraguas desarrollada por La Grutta et al. (2022), basada en estudios experimentales realizados en diferentes contextos educativos, concluyó que las intervenciones estructuradas generan efectos moderados y altos sobre el desarrollo socioemocional, especialmente cuando se desarrollan de forma continua e integrada al currículo escolar, en lugar de implementarse mediante actividades aisladas. Esta evidencia permite interpretar que los resultados obtenidos en la presente investigación

no representan un fenómeno aislado, sino que forman parte de una tendencia ampliamente documentada en la investigación educativa contemporánea.

Asimismo, los hallazgos respaldan las recomendaciones formuladas por organismos internacionales que consideran el aprendizaje socioemocional como un componente esencial de la educación del siglo XXI. La UNESCO ha señalado que el desarrollo de competencias socioemocionales favorece la convivencia democrática, la inclusión y la formación integral de los estudiantes, mientras que la Organización Mundial de la Salud reconoce que el fortalecimiento de habilidades emocionales desde edades tempranas constituye un factor protector frente a problemas de salud mental durante la adolescencia y la adultez. Desde esta perspectiva, el efecto observado tras la implementación del programa adquiere relevancia no solo desde el punto de vista estadístico, sino también por sus implicancias educativas y preventivas, al contribuir al desarrollo de capacidades que favorecen el bienestar psicológico y la adaptación escolar.

Los resultados también pueden interpretarse desde los fundamentos teóricos de la educación emocional propuestos por Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), quienes sostienen que las competencias emocionales no representan rasgos estables e inmodificables, sino capacidades susceptibles de desarrollarse mediante experiencias educativas sistemáticas. En concordancia con este planteamiento, el programa implementado proporcionó oportunidades permanentes para que los estudiantes identificaran, expresaran y regularan sus emociones mediante actividades participativas, ejercicios de reflexión, dinámicas grupales y situaciones contextualizadas. Este tipo de experiencias favorece procesos de aprendizaje experiencial que permiten transformar progresivamente la manera en que los estudiantes comprenden sus propias emociones y las de los demás.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, los resultados también pueden explicarse a partir de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1997), según la cual gran parte de los comportamientos socioemocionales se adquieren mediante la observación, la interacción con otras personas y la retroalimentación recibida durante las experiencias cotidianas. Durante el desarrollo del programa, los estudiantes participaron en actividades cooperativas que promovieron la observación de modelos prosociales, el aprendizaje entre pares y la práctica continua de habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos. Estas condiciones probablemente favorecieron la consolidación de nuevas estrategias emocionales que posteriormente se reflejaron en los resultados obtenidos durante el postest.

De manera complementaria, la mejora observada puede interpretarse desde los modelos contemporáneos de aprendizaje socioemocional (Social Emotional Learning, SEL), los cuales sostienen que el desarrollo emocional constituye un proceso progresivo que requiere intervenciones sistemáticas, secuenciales, activas, focalizadas y explícitas.

Diversas investigaciones recientes coinciden en que los programas basados en estos principios producen efectos superiores a aquellas intervenciones ocasionales o exclusivamente informativas (Mahoney et al., 2018; Blewitt et al., 2024). En este sentido, los resultados de la presente investigación sugieren que el éxito del programa no dependió únicamente de los contenidos desarrollados, sino de la estructura pedagógica empleada, caracterizada por la continuidad de las actividades, la participación de los estudiantes y la aplicación práctica de los aprendizajes en situaciones reales del contexto escolar.

Otro aspecto relevante consiste en que las mejoras obtenidas se manifestaron de manera consistente en todas las dimensiones evaluadas. Este comportamiento resulta especialmente importante porque evidencia que el programa no fortaleció únicamente habilidades específicas, sino un conjunto integrado de competencias emocionales que funcionan de manera interdependiente. La literatura reciente sostiene que las dimensiones emocionales presentan relaciones recíprocas, de modo que el fortalecimiento de la conciencia emocional facilita posteriormente la regulación de las emociones, incrementa la autonomía personal y mejora las relaciones interpersonales (Kim et al., 2024; Durlak et al., 2011). En consecuencia, los resultados obtenidos respaldan la perspectiva multidimensional de la educación emocional propuesta por Bisquerra, según la cual las competencias emocionales conforman un sistema integrado cuyo desarrollo favorece simultáneamente el bienestar individual y la adaptación social.

En comparación con investigaciones desarrolladas en América Latina, los hallazgos también muestran una importante convergencia. Estudios recientes realizados en Brasil, Chile, Colombia y Perú informan que los programas de educación emocional generan mejoras consistentes en empatía, autoestima, regulación emocional y convivencia escolar, aunque la magnitud de los efectos depende de factores como la duración del programa, la capacitación docente y el grado de integración curricular (Morales y Buendía, 2025; Cacñahuaray Chumpitaz y Matalinares, 2024). En este contexto, los resultados del presente estudio aportan evidencia empírica para el contexto peruano, donde aún existe una limitada cantidad de investigaciones experimentales orientadas a evaluar la efectividad de intervenciones socioemocionales en estudiantes de educación primaria. Por ello, la investigación contribuye a reducir un vacío identificado previamente en la literatura y fortalece la evidencia disponible sobre la pertinencia de incorporar programas de educación emocional como parte de las estrategias permanentes de formación escolar.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, confirmando la naturaleza interdependiente de estas dimensiones en el desarrollo socioemocional. El fortalecimiento de la conciencia emocional favoreció la identificación y comprensión de las emociones, aspecto reconocido como base del bienestar psicológico y del ajuste escolar (Kim et al., 2024),

en concordancia con las revisiones sistemáticas de Brantes y Gondim (2025) y La Grutta et al. (2022), que destacan la efectividad de los programas socioemocionales basados en reflexión, diálogo y aprendizaje cooperativo. Asimismo, las mejoras en la regulación emocional evidencian una mayor capacidad para gestionar las respuestas emocionales, con implicancias para la convivencia, la adaptación escolar y el rendimiento académico (Mahoney et al., 2018; Durlak et al., 2011; Gross, 2015). De igual manera, el incremento de la autonomía emocional, expresado en mayor autoestima, confianza y capacidad para la toma de decisiones, coincide con la evidencia que atribuye a estos programas efectos positivos sobre la autoeficacia, la resiliencia y la adaptación escolar (OECD, 2024; Morales y Buendía, 2025). En conjunto, estos hallazgos respaldan la contribución del programa al fortalecimiento integral de las competencias emocionales de los estudiantes.

Un aspecto particularmente relevante consiste en que todas las dimensiones evaluadas mostraron mejoras simultáneas. Este comportamiento fortalece la hipótesis de que las competencias emocionales funcionan como un sistema integrado, en el cual el desarrollo de una dimensión facilita el fortalecimiento de las demás. Diversos modelos contemporáneos de aprendizaje socioemocional sostienen que la conciencia emocional favorece la autorregulación; esta, a su vez, incrementa la autonomía personal y facilita el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, las cuales finalmente repercuten en el bienestar y la adaptación social (CASEL, 2024; Durlak et al., 2011). En consecuencia, la mejora observada en todas las dimensiones corresponde a un indicador de que el programa educativo produjo un efecto global sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes, más que cambios aislados en habilidades específicas.

En conjunto, estos hallazgos fortalecen la evidencia científica que reconoce a la educación emocional como un componente esencial de la formación integral durante la educación primaria. Más allá de las diferencias estadísticamente significativas encontradas, los resultados sugieren que la implementación sistemática de programas socioemocionales puede constituir una estrategia efectiva para favorecer el bienestar psicológico, mejorar la convivencia escolar y fortalecer competencias necesarias para el aprendizaje permanente y la participación social. Desde esta perspectiva, los hallazgos adquieren especial relevancia para el contexto peruano, donde aún son limitados los estudios experimentales que evalúan rigurosamente la efectividad de programas educativos dirigidos al desarrollo de competencias emocionales.

No obstante, los resultados deben interpretarse considerando las limitaciones del diseño preexperimental con un solo grupo y mediciones antes y después de la intervención. La ausencia de un grupo control impide atribuir las mejoras observadas exclusivamente al programa educativo, ya que factores como la maduración de los estudiantes o las experiencias escolares también pudieron influir en los resultados. En consecuencia, aunque los hallazgos respaldan la efectividad del programa,

corresponden evidencia preliminar que deberá confirmarse mediante estudios experimentales o cuasiexperimentales con mayor rigor metodológico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Asimismo, es importante reconocer la posible influencia de variables no controladas, como el clima familiar, el apoyo emocional en el hogar, el desarrollo socioemocional previo, la motivación de los estudiantes, el estilo pedagógico del docente y el clima de aula. Estos factores pueden potenciar o limitar el efecto de los programas de aprendizaje socioemocional, debido a la interacción entre las experiencias escolares, familiares y sociales (Mahoney et al., 2018; OECD, 2024). Asimismo, variables como el nivel socioeconómico, la convivencia familiar, las experiencias de adversidad y el bienestar psicológico previo también han sido identificadas como moderadoras de la eficacia de este tipo de intervenciones (Blewitt et al., 2024; Brantes y Gondim, 2025). Aunque estas variables no fueron objeto de análisis en la presente investigación, equivalen elementos relevantes que deberían incorporarse en futuros estudios para comprender con mayor precisión los mecanismos que explican el desarrollo de las competencias emocionales durante la educación primaria.

La investigación presenta fortalezas relevantes. Se utilizó un instrumento con adecuada validez (V de Aiken = 0.95) y alta consistencia interna (α = 0.89), lo que garantiza la calidad de las mediciones. Asimismo, la intervención se desarrolló mediante un programa educativo estructurado y orientado al fortalecimiento de las competencias emocionales. Finalmente, el estudio aporta evidencia empírica en un campo donde aún son escasas las investigaciones experimentales sobre educación emocional en estudiantes de primaria, contribuyendo a reducir un vacío en la literatura nacional y latinoamericana.

Las implicancias prácticas de estos hallazgos son relevantes para la gestión educativa y el diseño curricular. Los resultados respaldan la incorporación permanente de programas de educación emocional en las instituciones educativas, integrados transversalmente al currículo, con participación activa de docentes y familias para fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes. La evidencia científica reciente demuestra que las intervenciones más efectivas son aquellas que se integran transversalmente al currículo, involucran activamente a los docentes y promueven la participación de las familias en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales (CASEL, 2024; UNESCO, 2024; OECD, 2024). En este sentido, las políticas educativas orientadas al desarrollo integral deberían considerar la educación emocional como un eje estratégico para mejorar la convivencia escolar, favorecer el bienestar psicológico y fortalecer las capacidades necesarias para afrontar los desafíos personales, académicos y sociales propios del siglo XXI.

Finalmente, futuras investigaciones deberían avanzar hacia diseños metodológicos de mayor complejidad que permitan fortalecer la evidencia disponible sobre la efectividad

de los programas de educación emocional. Se recomienda desarrollar estudios experimentales con asignación aleatoria y grupos control, incorporar muestras representativas de diferentes regiones del país, realizar seguimientos longitudinales que permitan evaluar la permanencia de los efectos en el tiempo y analizar variables moderadoras como el contexto familiar, el clima escolar, las características docentes y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Asimismo, resulta pertinente combinar metodologías cuantitativas y cualitativas para comprender no solo la magnitud de los cambios observados, sino también los procesos mediante los cuales las intervenciones educativas transforman el desarrollo emocional de los escolares.

Conclusiones

La implementación del programa educativo fortaleció significativamente las competencias emocionales de los estudiantes de educación primaria, evidenciándose mejoras en la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales y las competencias para la vida y el bienestar. Estos hallazgos permiten concluir que el programa constituyó una estrategia pedagógica efectiva para favorecer el desarrollo socioemocional integral de los escolares, respondiendo al objetivo de la investigación y aportando evidencia sobre la importancia de incorporar intervenciones sistemáticas de educación emocional en el contexto escolar.

Los resultados obtenidos resaltan la utilidad pedagógica del programa como recurso para promover no solo el desarrollo emocional, sino también la convivencia escolar, el bienestar psicológico y el aprendizaje integral de los estudiantes. En este sentido, la educación emocional debe concebirse como un componente transversal del currículo y no como una actividad complementaria, favoreciendo la formación de competencias necesarias para afrontar los desafíos personales, sociales y académicos del siglo XXI.

La investigación aporta evidencia sobre la efectividad de un programa educativo para fortalecer las competencias emocionales en estudiantes de educación primaria, contribuyendo a reducir el limitado número de estudios experimentales desarrollados en el contexto peruano. Estos resultados respaldan la integración de programas de educación emocional en las prácticas pedagógicas y en las políticas educativas orientadas al desarrollo integral y al bienestar socioemocional de los escolares.

Acerca de

Contribución de los autores: Todos los autores contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Todos aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Los autores declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El estudio incluyó a estudiantes menores de edad en una intervención educativa. Se debe garantizar el consentimiento informado de sus representantes, el asentimiento de los estudiantes, su participación voluntaria y la confidencialidad de los datos.

Historia del artículo: Artículo recibido 07 de septiembre 2026| Aceptado 29 de septiembre 2026 | Publicado 09 de noviembre 2026

Cómo citar:

Landa Galarza, R. de R; Rodríguez Saavedra, L; Quezada Aguilar De Arce, M. E; Belling Monge, R. (2026). Fortalecimiento de competencias emocionales mediante un programa educativo en estudiantes de primaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 10*(44). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i44.1341

Referencias

Abou Jaoude, G. J., Leiva-Granados, R., McGranahan, R., Callaghan, P., Haghparast-Bidgoli, H., Basson, L., & Ebersöhn, L. (2024). Universal primary school interventions to improve child social-emotional and mental health outcomes: A systematic review of economic evaluations. *School Mental Health, 16*, 291–313. https://doi.org/10.1007/s12310-024-09642-0

Ağırkan, M., & Ergene, T. (2022). What does the social and emotional learning interventions (SEL) tell us? A meta-analysis. *Revista de Psicodidáctica, 27*(2), 97–108. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.01.001

Arbulu-Ramírez, O. E. (2024). Estrategias para habilidades sociales y emocionales en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. *Revista Docentes 2.0, 17*(1), 363–372. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491

Arias Sáciga, J. M. (2022). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la competencia emocional. *Revista EDUCA UMCH, (20), 163*–174. https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.238

Ávila, A. (2021). La competencia emocional y el bienestar de los estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. https://repositorio.uam.es/handle/10486/697180

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., Phillips, E., Patton, G. C., Olsson, C. A., Ride, J., Brown, L. M., Roy, A., & Mundy, L. K. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based

interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review, 40*, 100553. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553

Berastegui-Martínez, J., de la Caba-Collado, M. Á., y Pérez-Escoda, N. (2024). Intervención en educación emocional: Efectos en la competencia emocional del alumnado de Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 35*(3).187–197. https://doi.org/10.5209/rced.83087

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61–82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Blair, S., Henderson, M., McConnachie, A., McIntosh, E., Smillie, S., Wetherall, K., Wight, D., Xin, Y., Bond, L., Elliott, L., Haw, S., Jackson, C., Levin, K., & Wilson, P. (2024). The Social and Emotional Education and Development intervention to address wellbeing in primary school age children: The SEED cluster randomised controlled trial. *Health and Social Care Delivery Research, 12*(6). https://doi.org/10.3310/LYRQ5047

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Bergmeier, H., Jackson, K., Barrett, H., Skouteris, H., & Green, R. (2024). Review of the effects of social and emotional learning on mental health and academic outcomes: The role of teacher training and supportive interactions. Journal of Education and Health Promotion. https://doi.org/10.1016/j.jeph.2024.202750

Brantes, C. dos A. A., & Gondim, S. M. G. (2025). Competências socioemocionais no ensino fundamental: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação, 30*, e300092. https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300092

Cacñahuaray Chumpitaz, R., y Matalinares Calvet, M. L. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: Un estudio a través de los inventarios BarOn ICE y ECE. *Universidad, Ciencia y Tecnología, 28*(125), 78–87. https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.857

Carpendale, E. J., Green, M. J., Dix, K. L., Tzoumakis, S., Williams, K. E., White, S. L. J., Carr, V. J., & Laurens, K. R. (2025). An exploratory evaluation of universal social-emotional learning programs delivered during elementary school to Australian students. *Journal of School Psychology, 110*, 101447. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2025.101447

CASEL. (2024). What is social and emotional learning? https://casel.org

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espada, A. (2023). Effects of a Portuguese social-emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in Psychology, 14*, 1195746. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746

Contreras, M. L. (2020). Fortalecimiento de la inteligencia emocional en niños y niñas del grado tercero de una institución educativa de carácter privado del municipio de Floridablanca a través de una estrategia didáctica apoyada en las TIC [Tesis de maestría,

Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. http://hdl.handle.net/20.500.12749/12435

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Gamarra Vásquez, J. E., & Pérez Azahuanche, M. A. (2025). Educación de habilidades socioemocionales a estudiantes de educación básica es reto impostergable: Una revisión sistemática. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 16*(4), 298–309. https://doi.org/10.33595/2226-1478.16.4.1461

García-Tudela, P. A., y Marín-Sánchez, P. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 85–105. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.6

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Jolay-Benites, J. A., Duran-LLaro, K. L., Purizaca-Gallo, A. V., & Mora-Aranda, R. S. (2023). Relevancia de las competencias socioemocionales para la vida. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8*(2), 371–389. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2881

Kallitsoglou, A., Topalli, P., & Ford, T. (2024). Universal school-based social and emotional learning interventions: Effects on emotional wellbeing, behavior, and academic outcomes in primary education. School Mental Health. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12310-024-09655-9

Kim, E. K., Allen, J. P. y Jimerson, S. R. (2024). Supporting student social emotional learning and development. *School Psychology Review, 53*(3), 201–207. https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2346443

La Grutta, S., Epifanio, M. S., Piombo, M. A., Alfano, P., Maltese, A., Marcantonio, S., Ingoglia, S., Alesi, M., Lo Baido, R., Mancini, G., & Andrei, F. (2022). Emotional competence in primary school children: Examining the effect of a psycho-educational group intervention: A pilot prospective study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(13), 7628. https://doi.org/10.3390/ijerph19137628

Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2022). Improving literacy competence and social and emotional competencies in primary education through cooperative project-based learning. *Psicothema, 34*(1), 102–109. https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan, 100*(4), 18–23. https://doi.org/10.1177/0031721718815668

Morales, H. J., & Buendía, G. I. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Aula Virtual, 6*(13), 1491–1509. https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677

Moreira-Cuadros, C. V., Toala-Cedeño, L. K., Salazar-Muñoz, V. M., & Zambrano-Barre, K. L. (2023). Las competencias emocionales como factor de éxito académico. *CIENCIAMATRIA, 9*(1), 1052–1066. https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1116

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/32b647d0-en

Shi, Y., & Cheung, C. K. (2024). Effective components of social emotional learning programs: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 53*(4), 755–771. https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7

Tellez, M. (2021). El desarrollo de la inteligencia emocional como estrategia para manejar los conflictos en el aula de clases.(Tesis de maestría).Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá-Colombia. https://repository.uniminuto.edu/items/9ffae9f3-a281-436e-b41d-b850a12a3016

Tume, L. M. (2024). Efectos de la Pandemia COVID-19 en la Inteligencia Emocional de Estudiantes en Perú. *Revista Scientific, 9*(31), 188-207. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.9.188-207

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/

UNICEF. (2021). Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. UNICEF. https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The influence of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education, 52*(3), 379–403. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791

World Health Organization. (2024). Rising school pressure and declining family support especially among girls, finds new WHO/Europe report. WHO Regional Office for Europe. https://www.who.int/europe/news/item/13-11-2024-rising-school-pressure-and-declining-family-support-especially-among-girls--finds-new-who-europe-report

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).