

COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDIANTES DE 9 A 13 AÑOS DE COLOMBIA

Data de aceite: 01/07/2024

Lupe García Cano

Fundación Universitaria Libertadores.
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
Bogotá, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-2384-9616>

Maite Otondo Briceño

Universidad Católica de la Santísima
Concepción. Departamento de
Fundamentos de la Pedagogía, Facultad
de Educación. Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

Ingrid Arely Godoy Rojas

Universidad Autónoma de Chile. Facultad
de Educación. Temuco, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-8442-4809>

RESUMEN: Las competencias emocionales de los estudiantes están asociadas con un buen rendimiento académico y bienestar físico y mental. Por lo tanto, desarrollar estas habilidades es una de las funciones esenciales de la educación formal. Pese a su importancia, las competencias emocionales de niños colombianos han sido escasamente investigadas. Por lo tanto, este trabajo persigue analizar las habilidades socioemocionales de niños escolarizados de entre los 9 y 13 años

de Colombia. Se realizó un estudio transversal con 770 niños empleando una versión validada del CDE-9-13 para Colombia. Se halló una autoevaluación alta en todas las dimensiones del desarrollo emocional. Las competencias emocionales de los estudiantes son independientes del género; sin embargo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en bienestar, autonomía y regulación emocional según la edad. Además, se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones estudiadas, lo cual sugiere que la mejora en una de las competencias emocionales podría tener un impacto positivo en las otras. Se recomienda incluir la formación socioemocional en educación primaria, educación secundaria y formación docente para promover el desarrollo de las competencias socioemocionales de estudiantes y docentes.

PALABRAS CLAVE: competencia socioemocional, inteligencia emocional, Educación emocional, cuestionario de desarrollo emocional para niños (CDE-9-13)

SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS FROM 9 TO 13 YEARS FROM COLOMBIA

ABSTRACT: Students' emotional competencies are associated with good academic performance and physical and mental well-being. Therefore, developing these skills is one of the essential functions of formal education. Despite their importance, the emotional competencies of Colombian children have been scarcely investigated. Therefore, this paper aims to analyze the socio-emotional skills of schoolchildren between 9 and 13 years old from Colombia. A cross-sectional study was carried out with 770 children using a Colombian validated version of the CDE-9-13. A high self-evaluation was found in all dimensions of emotional development. Students' emotional competencies are independent of gender; However, statistically significant differences were found in well-being, emotional autonomy and regulation according to the students' age. Furthermore, positive and statistically significant correlations between all the dimensions studied were found, which suggests that improvement in one of the emotional competences could have a positive impact on the others. It is recommended to include socio-emotional training in elementary and secondary school and teacher training to promote the development of socio-emotional competencies of students and teachers.

KEYWORDS: Socioemotional competencies, emotional education, emotional intelligence, Emotional Development Questionnaire for children (CDE-9-13)

COMPETENCIA EMOCIONAL

La etapa de educación primaria y su transición a secundaria son esenciales en la formación integral de las personas (Barber & Olsen, 2004; Loke & Lowe, 2014; Madjar et al., 2018). En este periodo educativo, los niños experimentan cambios biológicos, psicológicos, sociales y académicos significativos, que pueden afectar su capacidad para reconocer, comprender y regular sus emociones y las de los demás, y en consecuencia, dificultar sus relaciones sociales con los pares y con los docentes. En la escuela, los niños desarrollan sus capacidades físicas, socioemocionales, cognitivas y de lenguaje, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las etapas educativas siguientes y en su vida social futura (MEN, 2017).

La inteligencia emocional se ha definido como un conjunto de capacidades que permiten percibir con precisión, valorar, expresar, conocer, comprender y regular las emociones para promover la formación integral, emocional e intelectual del individuo (Mayer et al., 2011, 2016). Debido a la controversias que han surgido en torno a este constructo psicológico (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007), en este artículo se emplea la conceptualización de competencias emocionales entendidas como un subconjunto de las competencias sociopersonales, que contempla los conocimientos, las capacidades, las habilidades y las actitudes necesarias para comprender, expresar y regular las emociones apropiadamente (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007; Lacunza y González, 2011; Sandoya et al., 2022; Weissberg et al., 2015).

El desarrollo de la competencia emocional es altamente relevante en el ámbito educativo, para promover interacciones sociales sanas dentro y fuera del ámbito escolar (Gutiérrez-Lestón et al., 2020; López-Cassà et al., 2021) y garantizar el bienestar emocional, social, cognitivo y académico de los estudiantes (Betegón, 2022; Hachem et al., 2022).

MODELO DE COMPETENCIA EMOCIONAL DEL GROU

No hay consenso respecto de la concepción de la competencia emocional, los modelos explicativos y los instrumentos empleados para medir las habilidades socioemocionales (López-Cassà et al., 2021). Del conjunto de modelos explicativos de la competencia emocional, en el presente estudio se emplea el modelo teórico de la competencia emocional de cinco dimensiones del GROU (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007), a partir del cual se desarrolló el instrumento CDE_9–13 empleado (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021).

Conciencia emocional
Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluida la capacidad de captar el clima emocional de un contexto determinado y desarrollar un conocimiento reflexivo de las emociones.
Regulación emocional
Está referido a la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Implica tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y conducta; tener buenas estrategias de “enfrentamiento” y de autogenerar emociones. Consiste en manejar y regular las propias emociones de manera adaptativa. En la infancia, esta competencia es fundamental, ya que proporciona a los niños herramientas para lidiar con el estrés, regular la impulsividad y mantener relaciones saludables con los otros. Cuando es efectiva permite a los niños responder de manera constructiva a las demandas emocionales de su entorno.
Autonomía Emocional
Está relacionado con la capacidad de autogestión emocional, relacionada con un conjunto de características como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales y buscar ayuda y recursos, y la autoeficacia personal.
Competencia social
Se refiere la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales y asertividad. También, incluye las habilidades de resolución de conflictos que son fundamentales para manejar situaciones emocionalmente cargadas de manera constructiva. Asimismo, la capacidad de escuchar activamente, comunicarse de manera efectiva, negociar soluciones y buscar compromisos. Los niños que poseen estas habilidades son capaces de resolver conflictos de manera pacífica y evitar la escalada de situaciones emocionales.
Competencia para la vida y bienestar
Es la capacidad para adoptar conductas adecuadas y responsables para resolver problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientadas a la mejora del bienestar personal y social. De igual manera, un individuo que posea estas habilidades tiene la capacidad de organizar la vida de forma sana y equilibrada, lo que le genera experiencias de satisfacción o bienestar. Esta competencia se estructura en distintas microcompetencias, tales como: fijar objetivos positivos y realistas a corto y largo plazo; tomar decisiones sin aplazamientos en cualquier situación en la vida diaria, asumir la responsabilidad crítica por las propias decisiones.

Educación emocional

Por lo tanto, la educación emocional es un componente curricular clave en la educación formal (Andrés et al., 2017; Gutiérrez-Lestón et al., 2020; Hachem et al., 2022; López-Cassà et al., 2021). Es una respuesta educativa a las necesidades socioemocionales que no son atendidas suficientemente en la programación ordinaria de las áreas académicas (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2011). La educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente, dirigido a potenciar el desarrollo de las competencias socioemocionales como elemento esencial de la formación integral del individuo para la vida (Bisquerra, 2011; Bisquerra y Chao, 2021; Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007).

El impacto positivo del desarrollo de las competencias emocionales en la formación integral de los estudiantes está sólidamente documentado en la literatura científica (Keefer et al., 2018; Oberle et al., 2014; Wigelsworth et al., 2016). Las habilidades emocionales tienen un impacto positivo en el desempeño y el rendimiento académico (Martínez-González et al., 2021), la permanencia escolar (Fernández-Puentes, 2018; Rebollo-Goñi, 2017; Sánchez-Cruz et al., 2021), la promoción de comportamientos prosociales (Clarke et al., 2015; Gutman y Schoon, 2013) y en bienestar físico y mental de los estudiantes (Betegón, 2022; Bisquerra y Chao, 2019; Filella et al., 2016). Les permite a los estudiantes manejar emociones negativas, resolver conflictos de manera constructiva, establecer relaciones sanas con sus pares y con los adultos y promover emociones positivas (Hachem et al., 2022; Zhou & Ee, 2021).

Se ha reportado intervenciones de educación socioemocional basadas en el currículo, la familia, el ejercicio, la meditación de atención plena y el yoga (Filella & Ros-Morente, 2023; Pandey et al., 2018). La evaluación de estos programas indica que tienen un impacto positivo en el desarrollo de las competencias emocionales y las habilidades sociales de los estudiantes (Cuenca-Cabello et al., 2019; Echeverría et al., 2020; García-Pérez et al., 2023; Pastor et al., 2018; Simeón-Aguirre et al., 2021), reducen los problemas conductuales, como el acoso escolar, y mejoran su rendimiento estudiantil y el ambiente escolar (Cuenca-Cabello et al., 2019; Filella et al., 2016; Gutiérrez-Lestón et al., 2020; López-Cassà et al., 2021; Wolf et al., 2019).

Los resultados de estos estudios han servido de base para introducir cambios curriculares y pedagógicas, mediante la enseñanza de habilidades socioemocionales, que mejoran el bienestar y la formación integral de niños y adolescentes (Andrés et al., 2017; Echeverría et al., 2020; García-Pérez et al., 2023; Jones et al., 2013; Pastor et al., 2018). Sin embargo, la educación emocional sigue estando limitada a acciones puntuales; no son sistemáticas, intencionadas curricularmente, no están fundamentada teóricamente ni se basa en la evidencia científica (Martínez-González et al., 2021; Pérez-Escoda et al., 2013; Sáenz-López y Medina-Medel, 2021). Aunado a esto, es imposible abordar, por separado,

el componente emocional del académico en un proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Pérez et al., 2023). Por lo tanto, se requiere implementar enfoques educativos integrales que involucren el desarrollo socioemocional y cognitivo simultáneamente como parte del proceso ordinario de enseñanza y aprendizaje (Andrés et al., 2017; Hachem et al., 2022; López-Cassà et al., 2021).

Además, la formación docente focalizada en la educación emocional es escasa. Predominan los programas disciplinares y pedagógicos que no suelen abordar ni desarrollar las competencias socioemocionales de los docentes de forma integral (López-Cassà et al., 2021; Martínez-González et al., 2021; Sáenz-López y Medina-Medel, 2021).

Estudios sobre la evaluación de la competencia emocional

La inteligencia, competencia y educación emocional de niños y adolescentes ha sido ampliamente investigada en el ámbito internacional. Predominan estudios sobre la competencia emocional de estudiantes españoles de primaria y secundaria. La mayoría ha empleado el CDE 9-13. Betegón (2022) encontró que la regulación emocional disminuye los niveles de ansiedad y mejora el bienestar integral de adolescentes.

Martínez-Sánchez (2019) halló niveles adecuados de inteligencia emocional, que muestran asociación con el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria; las mujeres obtuvieron puntuaciones medias más altas, lo cual coincide con López-Cassà et al. (2021). En cambio, Pérez-Escoda et al. (2013) hallaron un nivel de competencia emocional global medio. Las dimensiones de regulación emocional, la competencia social y la autonomía emocional obtuvieron los valores más bajos. Hallaron una correlación entre el nivel de competencia emocional y el rendimiento académico independientemente del curso y del género.

Ros et al. (2017) utilizaron, además, la escala de evaluación de la autoestima en educación primaria (A-EP), cuestionario clima social aula (CES), el *stait-trait anxiety inventory for children* (STAIC). Encontraron que el manejo de las emociones y la autoestima predicen un mejor estado emocional de niños, lo cual mejora el clima social del aula y el rendimiento estudiantil.

Igualmente, algunos estudios de intervención hallaron que la educación emocional en primaria mejora las competencias emocionales, disminuye la ansiedad, mejora el clima social en la escuela reduciendo la conflictividad y potencia el rendimiento académico (Cuenca-Cabello et al., 2019; Echeverría et al., 2020; Filella et al., 2016; Gutiérrez-Lestón et al., 2020). Pastor et al. (2018) hallaron que intervenciones basadas en música tienen efectos beneficiosos para el desarrollo de competencias socioemocionales de estudiantes de primaria.

Por otro lado, Rodríguez (2017) utilizó la escala TMMS-24 y el *The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: YV*. Halló que la adaptabilidad y la reparación emocional son las

competencias más desarrolladas y el manejo del estrés, la menos. También, observó diferencias de género en atención emocional a favor de los chicos y reparación emocional, de las niñas. Además, observó que la competencia emocional influye significativamente en el rendimiento académico. Pulido-Acosta y Herrera-Clavero (2017) hallaron niveles medios de rendimiento académico y medio-altos en inteligencia emocional de niños y adolescentes según la escala TMMS-24; también, hallaron relaciones significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento académico, edad, género, cultura/religión y estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes.

Por su parte, Rebollo-Goñi (2017) hallaron asociaciones significativas entre inteligencia emocional y funciones ejecutivas en niños de primaria, utilizando la evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños y el Cuestionario de inteligencias múltiples de Armstrong.

Por otro lado, López-Cassá et al. (2018) utilizaron el Cuestionario de desarrollo emocional para educación secundaria, el cuestionario de satisfacción con la vida adaptado al español y un cuestionario sobre el bienestar en contextos específicos. Encontraron que la competencia emocional se relaciona con la satisfacción con la vida; además, la relación entre la satisfacción en contextos específicos y la satisfacción con la vida es moderada por la competencia emocional de los adolescentes.

En el ámbito latinoamericano, se han estudiado las emociones usando el TMMS-24. Sánchez-Cruz et al. (2021) no hallaron una diferencia estadística significativa del desarrollo emocional según el género, pero sí según el rendimiento de estudiantes de primaria de Ecuador. Los escolares con bajo rendimiento académico prestan poca atención a sus emociones, mientras que los estudiantes con un buen rendimiento académico han desarrollado estas habilidades. En Chile, Godoy y Sánchez (2021) encontraron que la mayoría de los estudiantes de primaria chilenos presentan niveles adecuados de inteligencia emocional en las tres dimensiones de la escala: atención, claridad y regulación emocional. En cuanto a los niveles de inteligencia emocional de hombres y mujeres, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de atención y regulación emocional; por otro lado, en la dimensión de claridad emocional las mujeres se encuentran en un nivel superior a los hombres.

También, se han realizado algunas revisiones de la literatura internacional. Sánchez et al. (2008) hallaron diferencias de género en la inteligencia emocional desde la infancia debido a la instrucción diferencial que se ofrece a niños y niñas. Sin embargo, estas diferencias se minimizan en las nuevas generaciones por influencia de la cultura y la educación. Andrés et al. (2017) encontraron que el desarrollo de habilidades de regulación emocional presenta asociaciones positivas con un buen rendimiento en lectura y matemática y un buen desempeño en tareas que demandan competencias generales, procesos cognitivos e instrucciones. Más recientemente, García-Pérez et al. (2023) encontraron que los programas de educación emocional son eficaces para desarrollar las

competencias emocionales y las habilidades sociales, el bienestar personal y el desarrollo académico de estudiantes de primaria.

En Colombia, también se han estudiado las competencias emocionales de estudiantes de primaria y secundaria, principalmente en trabajos de grado empleando el CDE 9-13. Montaña y Pérez (2022) hallaron que una propuesta pedagógica empleando estrategias lúdicas tiene un impacto positivo en el desarrollo de las competencias emocionales de niños de 9 a 13 años. Salas (2017) halló niveles básicos y adecuados en las dimensiones de inteligencia emocional de estudiantes entre los 9 y 12 años de Bogotá. También, encontraron diferencias por sexo. No hay diferencias significativas en regulación y autonomía emocionales según el sexo, pero sí en consciencia emocional, competencia social y competencias básicas para la vida y el bienestar. Por último, Peñaranda-Téllez (2021) encontró bajos niveles de regulación emocional, expresión emocional de estudiantes de 9-13 años colombianos, lo cual sugiere la necesidad de intervenir para desarrollar las diferentes dimensiones de la competencia emocional.

También, algunos estudios han usado el EQ-i: YV. Buitrago et al. (2019) hallaron algunas diferencias en la inteligencia emocional según el rango de edad en niños y adolescentes escolarizados. Los niños obtuvieron mejores resultados que los adolescentes en el manejo del estrés y la adaptabilidad. Herrera et al. (2017) hallaron algunas diferencias en la inteligencia emocional según el sexo y el contexto. Las puntuaciones más altas la obtuvieron las niñas de contextos urbanos. Vente (2021) halló niveles adecuados de competencia emocional en estudiantes de 8vo. grado colombianos, considerando las dimensiones analizadas: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en general. También diferencias significativas por género y edad. Buitrago Bonilla (2013) hallaron niveles adecuados de inteligencia emocional de alumnos de cuarto y quinto grado de primaria instituciones educativas publicas rurales y urbanos de Boyacá. Los niveles son mejores en la zona urbana y en la provincia Centro.

Por su parte, observó que Rivero y Rozo (2015) encontraron que un programa basado en la promoción de la empatía mejoró los procesos emocionales y las relaciones sociales de estudiantes de primaria de Bogotá, utilizando el interpersonal reactivity index.

Como puede observarse, se han realizado numerosos estudios para evaluar la competencia emocional de estudiantes de primaria y secundaria (para estudiantes de 9-13 años) en diferentes países con predominio en España. La mayoría de los estudios han hallado niveles bajos en las diferentes habilidades de la competencia emocional y correlaciones positivas con el rendimiento estudiantil y con el género. También, la evaluación de programas educativos indica que, mediante una apropiada intervención, se puede desarrollar las competencias emocionales de estudiantes de 9-13 años.

Aunque el CDE-9-13 se ha empleado en algunas investigaciones llevadas a cabo en Colombia (Aguayo, 2021; Peñaranda-Téllez, 2021; Salas, 2017; Vente, 2021), estas no han validado este instrumento para ser aplicado a niños de este país. Para contribuir con la

implementación de la educación emocional en el sistema educativo colombiano (Grijalba-Quiroz et al., 2021; Hoyos & Rivero, 2022), este artículo persigue analizar las competencias emocionales de niños colombianos de 9 a 13 años.

Políticas acerca de la educación emocional en Colombia

Por medio de ley 1620 del 15 de marzo de 2013, se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; esta ley tiene el objetivo de fortalecer la convivencia escolar dentro y fuera del sistema educativo y dicta los mecanismos para mejorar el clima escolar a través de la prevención, promoción, atención y seguimiento de los conflictos y bullying. Sin embargo, la ley en mención no garantiza la formación emocional de la población estudiantil (Ley No. 1620). Por otra parte, en el 2021 el Congreso de la República de Colombia radicó y aprobó para segundo debate el proyecto de ley número 438 con el fin de crear e implementar la Cátedra de Educación Emocional en los niveles preescolar, básica y media, en concordancia con el proyecto educativo institucional PEI de todas las instituciones educativas del país.

De otro lado, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se han creado algunos programas para orientar la formación emocional de la comunidad escolar. El Programa Nacional de Educación Emocional (PRONEE), suministra a los docentes de grados octavo 8 a once 11 algunas orientaciones, recursos y estrategias para la implementación de la educación emocional en el currículo escolar, a través de cuatro (4) guías para profesores y cuadernillos de trabajo para los estudiantes. Para los grados de básica primaria (de primero a quinto) se creó el programa “Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional”, y se sugiere la implementación en el espacio académico denominado Ética y Valores o en las direcciones de grupo (MEN, 2016). De lo anterior, se infiere que en Colombia no es obligatoria la educación emocional, ni hay una regulación política que permita la formación socioemocional de los estudiantes.

MÉTODO

La investigación tiene un enfoque cuantitativo, es de alcance descriptivo y empleó un diseño transversal. Mediante un muestreo no probabilístico e intencional,

Participantes

En el estudio participaron 770 niños y niñas de 9 a 13 estudiantes de educación primaria años de todas las regiones de Colombia: andina, caribe y pacífica. El 51,8% de mujeres, el 46,8% hombres y el 1,4% prefirió no decirlo. El 34% tenía 9 años, 10 años el 32,3%; 11 años el 18,1%; 12 años el 8,4% y 13 años el 7,1%.

Por otro lado, para la recolección de los datos se seleccionaron estudiantes de colegios públicos ya que la cantidad de estudiantes por aula es el doble o más respecto a instituciones privadas y porque el acceso a estas instituciones es más fácil. Los docentes tienen mayor acogida a investigadores externos y ayudan con el envío de la autorización a los padres de familia de los estudiantes y los padres de familia tienden a responder casi de inmediato y de forma positiva a la solicitud de los profesores de sus hijos. A diferencia de lo anterior, las instituciones privadas, en general, cierran sus puertas a los investigadores y se reservan la comunicación y contacto con las familiares de sus estudiantes.

El instrumento se distribuyó tanto online como en forma física, dependiendo de las condiciones de conectividad de los estudiantes como la disponibilidad de recursos tecnológicos de las instituciones y de los investigadores.

Instrumento

Se empleó el CDE-9-13, diseñado por el GROU de la Universidad de Barcelona para medir el desarrollo emocional de los niños y niñas españolas de 9 a 13 años de educación primaria (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021). El instrumento original fue validado en dos oportunidades mediante procedimientos complementarios (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021). En el 2009, se validó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009), cuyos resultados sugieren que el cuestionario es confiable ($\alpha = 0,81$).

Posteriormente, en el 2021, se validó combinando varias técnicas: juicio de expertos, estudio piloto, análisis factorial, modelo de ecuaciones estructurales, alfa de Cronbach, correlación de Pearson, análisis de regresión (Pérez-Escoda et al., 2021). Los resultados indican que tiene características psicométricas adecuadas. Los distintos índices de bondad de ajuste indican que el cuestionario se adecua correctamente al modelo teórico. El coeficiente Alfa de Cronbach confirmó que el cuestionario es confiable ($\alpha = 0,91$). Asimismo, los resultados confirman la estructura de cinco factores del modelo teórico pentagonal de competencia emocional del GROU (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007):

1. Conciencia emocional, integrado por ítems sobre conocimiento de las emociones propias y de otros.
2. Regulación emocional, integrado por ítems sobre la gestión emocional.
3. la autonomía emocional, integrado por ítems sobre la autoestima y la confianza en sí mismo.
4. Competencia social, integrado por ítems sobre la gestión de las relaciones interpersonales.
5. Competencia para la vida y el bienestar, integrado por ítems sobre el bienestar personal y la autosatisfacción.

Una adaptación del instrumento validado para el contexto español fue sometida a validación para ser utilizada por niños colombianos de entre 9 y 13 años. El AFE permitió identificar la estructura subyacente de los 36 ítems que conforman el cuestionario original. Como algunos ítems no alcanzaron una carga factorial mínima, se incluyeron en el análisis solo 20 de estos ítems, que tenían cargas factoriales mayores a 0,40.

Los ítems se estructuraron en una escala de cinco factores que explican el 52% de la varianza de las habilidades emocionales. El AFE indica que la escala CDE-9-13 resultante tiene confiabilidad y consistencia interna. El AFC confirmó la validez convergente y discriminante de la estructura de cinco factores del modelo halladas en las validaciones previas (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021). Adicionalmente, se empleó coeficiente Alfa de Cronbach cuyos valores oscilan entre 0,7 y 0,8, lo que confirma consistencia interna de los factores.

PROCEDIMIENTO

Análisis de Datos

Se emplearon estadísticas descriptivas para calcular las frecuencias y los promedios de las variables demográficas y académicas, y las respuestas de los ítems de cada dimensión. La prueba de Kolmogorov-Smirnov se utilizó para determinar la normalidad en las distribuciones de respuestas para cada dimensión. El coeficiente Alfa de Cronbach se utilizó para determinar la confiabilidad de las dimensiones. La comparación de grupos según sexo y la edad se realizó usando la prueba de significancia estadística no paramétrica U de Mann-Whitney. Se usó el estadístico de correlación no paramétrico de Spearman para correlacionar las cinco dimensiones del instrumento. En todos los análisis se estableció un nivel de confianza del 95% ($p \leq .05$).

RESULTADOS

Descripción de los participantes

Los descriptivos sociodemográficos para los participantes se aprecian en la Tabla 1. Se encuestaron 770 estudiantes, de los cuales el 53% era de sexo femenino y el 47% masculino. El rango de edad más frecuente en el estudio fue estudiantes entre 9 a 10 años (66%).

Variable	Fr	%
Género		
Femenino	410	53%
Masculino	360	47%
Edad		
9 a 10 años	510	66%
11 a 13 años	260	34%
Total	770	100%

Tabla 1. Frecuencia y porcentajes para variables sociodemográficas

Dimensiones subyacentes desde la mirada de los estudiantes

La Tabla 2 muestra la distribución de las opciones de respuestas para las dimensiones del instrumento Desarrollo Emocional para niños de 9-13 años. En general, los resultados muestran una tendencia clara hacia una autoevaluación alta (Casi siempre o Siempre) en todas las dimensiones del desarrollo emocional, particularmente en autonomía emocional. Sin embargo, también se observan variaciones significativas, especialmente en habilidades sociales y regulación emocional, lo que sugiere la necesidad de abordar las dimensiones de forma diferenciada para mejorar estas habilidades en ciertos estudiantes.

Bienestar emocional y conciencia emocional: Estas dimensiones mostraron porcentajes altos en las categorías de respuesta más positivas. Es notable que una proporción considerable de participantes se percibe con un alto grado de bienestar y conciencia emocional.

Autonomía emocional: Esta dimensión presentó el porcentaje más alto de respuestas en la categoría “Siempre”, lo que indica una fuerte tendencia hacia la percepción de autonomía emocional.

Habilidades sociales y regulación emocional: Aunque también inclinadas hacia las categorías más altas, estas dimensiones mostraron una distribución más equilibrada de respuestas, reflejando una variabilidad más amplia en la percepción de estas habilidades entre los participantes.

Dimensiones	1	2	3	4	5
Bienestar emocional	4,0%	8,9%	23,4%	23,4%	40,3%
Conciencia emocional	6,2%	9,9%	18,9%	23,3%	41,8%
Autonomía emocional	3,6%	6,9%	19,7%	21,9%	48,0%
Habilidades sociales	8,3%	14,5%	24,8%	20,1%	32,4%
Regulación emocional	7,0%	15,7%	23,6%	21,4%	32,4%

Nota: 1=Nunca; 2=Casi nunca; 3=Algunas veces; 4=Casi siempre; 5=Siempre

Tabla 2. Distribución porcentual, según opciones de respuestas (n=770)

La Tabla 3 muestra variaciones en las medias (M) y desviaciones estándar (DE) a través de las diferentes dimensiones, lo que refleja la diversidad en las percepciones de los estudiantes. Algunas dimensiones presentan medias más altas, indicando respuestas más positivas, mientras que otras muestran medias más bajas, sugiriendo opiniones menos favorables. Los valores de asimetría (g1) y curtosis (g2) varían entre las dimensiones, pero todos los p-valores de la prueba de Kolmogorov-Smirnov son menores a 0,001, indicando una desviación significativa de la normalidad en las distribuciones de respuestas para cada dimensión. Por otro parte, todas las dimensiones mostraron una alta confiabilidad, con valores del coeficiente Alfa de Cronbach superiores a 0,79. Dado el no cumplimiento de la normalidad en las puntuaciones, es apropiado emplear métodos estadísticos no paramétricos para los análisis inferenciales.

Dimensiones	M	DE	g1	g2	α	K-S	p
Bienestar emocional	15,48	2,89	-0,39	-0,36	0,835	0,13	<,001
Conciencia emocional	15,38	3,11	-0,55	-0,22	0,818	0,12	<,001
Autonomía emocional	16,15	2,91	-0,79	0,47	0,803	0,09	<,001
Habilidades sociales	14,16	2,62	-0,09	-0,25	0,825	0,08	<,001
Regulación emocional	14,26	3,22	-0,09	-0,71	0,798	0,13	<,001

Nota: M=media, DE=desviación estándar, g1=asimetría; g2=curtosis; α =coeficiente alfa de Cronbach; K-S=prueba de Kolmogorov-Smirnov; p=p valor.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos, confiabilidad y supuesto de normalidad de las dimensiones (n=770)

Comparación entre las dimensiones según el sexo

Previo al análisis comparativo de las dimensiones según sexo, se realizó un análisis de normalidad inferencial (Tabla 4). Con base en los resultados, es apropiado usar la prueba de significancia estadística no paramétrica U de Mann-Whitney. Los resultados de la Tabla 4 indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones del Desarrollo Emocional para niños de 9-13 años según el sexo; es decir, para la muestra evaluada el sexo del estudiante no guarda una relación con las dimensiones.

Dimensiones	Femenino (n=410) M(DE)	Masculino (n=360) M(DE)	U	p
Bienestar emocional	15,6(2,9)	15,3(2,8)	68519,5	,085
Conciencia emocional	15,6(2,9)	15,2(3,2)	68424,0	,114
Autonomía emocional	16,1(3,1)	16,3(2,6)	73365,0	,887
Habilidades sociales	14,4(2,6)	14,9(2,6)	75034,5	,425
Regulación emocional	14,3(3,3)	14,2(3,2)	72711,5	,723

Nota: M=promedio, DE=desviación estándar, U=estadístico de Mann-Whitney; p=p valor

Tabla 4. Descriptivos y análisis inferencial de las diferencias en las dimensiones según el sexo (n=770)

Comparación entre las dimensiones según grupo de edad

Se usó la prueba de Mann-Whitney para explorar la relación de la edad con la percepción de las diferentes dimensiones del Desarrollo Emocional para niños de 9-13 años. La Tabla 5 muestra un análisis comparativo de las dimensiones socioemocionales entre niños de 9 a 10 años y de 11 a 13 años. De las cinco dimensiones evaluadas, tres presentan diferencias estadísticamente significativas: el bienestar emocional, la autonomía y la regulación emocional. Los niños de 9-10 años reportan mayores puntuaciones en estas dimensiones en comparación con los de 11-13 años, sugiriendo que el bienestar emocional, la autonomía y la capacidad de regular sus emociones disminuyen con la edad en este rango. En contraste, no se observaron diferencias significativas en las dimensiones de conciencia emocional y habilidades sociales entre los dos grupos de edad, indicando que estos aspectos se mantienen estables en la muestra evaluada.

Dimensiones	9-10 años (n=510) M(DE)	11-13 años (n=260) M(DE)	U	p
Bienestar emocional	15,7(2,8)	15,1(3,1)	58625,5	,008
Conciencia emocional	15,5(2,9)	15,3(3,3)	64933,0	,834
Autonomía emocional	16,4(2,7)	15,6(3,3)	57111,5	,002
Habilidades sociales	14,3(2,6)	13,9(2,7)	62319,5	,197
Regulación emocional	14,5(3,1)	13,8(3,3)	57431,5	,002

Nota: M=promedio, DE=desviación estándar, U=estadístico de Mann-Whitney; p=p valor

Tabla 5. Descriptivos y análisis inferencial de las diferencias en las dimensiones según la edad (n=770)

Correlación entre las dimensiones

Se usó el estadístico de correlación no paramétrico de Spearman a un nivel de significancia del 5%, para correlacionar las cinco dimensiones del instrumento Desarrollo Emocional para niños de 9-13 años. La Tabla 6 muestra la relación entre las dimensiones del estudio. Se observa que todas las correlaciones fueron positivas, estadísticamente significativa $p < 0,01$ y con magnitudes entre 0,2 a 0,5. Específicamente, el bienestar emocional está moderadamente correlacionado con la conciencia emocional ($=0,360$; $p < 0,01$), la autonomía emocional ($=0,514$; $p < 0,01$), las habilidades sociales ($=0,357$; $p < 0,01$) y la regulación emocional ($=0,534$; $p < 0,01$). La conciencia emocional también muestra correlaciones moderadas con la autonomía emocional ($=0,369$; $p < 0,01$), las habilidades sociales ($=0,392$; $p < 0,01$) y la regulación emocional ($=0,393$; $p < 0,01$). Por su parte, la autonomía emocional se correlaciona con las habilidades sociales ($=0,282$; $p < 0,01$) y la regulación emocional ($=0,522$; $p < 0,01$). Finalmente, las habilidades sociales y la regulación emocional están correlacionadas entre sí ($=0,372$; $p < 0,01$).

Dimensiones	1	2	3	4	5
Bienestar emocional	--				
Conciencia emocional	0,360**	--			
Autonomía emocional	0,514**	0,369**	--		
Habilidades sociales	0,357**	0,392**	0,282**	--	
Regulación emocional	0,534**	0,393**	0,522**	0,372**	--

Nota: **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6. Correlaciones de Spearman entre las dimensiones del estudio (n=770)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo persigue analizar la competencia emocional de niños colombianos de 9-13 años empleando una versión validada para Colombia del cuestionario CDE-9-13 (López-Cassà & Pérez-Escoda, 2009; Pérez-Escoda et al., 2021). En general, los resultados muestran una autoevaluación alta en todas las dimensiones del desarrollo emocional: bienestar emocional, conciencia emocional, habilidades sociales, en especial la autonomía emocional, coincidente con el modelo teórico del GROPE (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007). Toscano-Hermoso et al. (2020) observaron una tendencia similar en las dimensiones de la escala TMMS-24.

Siguiendo a Goleman (2012), los estudiantes están en el proceso de desarrollo de su capacidad de gestionar sus emociones y las ajenas, para motivarse y mantener interacciones sociales sanas. En consecuencia, este hallazgo podría ser un indicador de bienestar psicológico de los estudiantes (Antonio-Agirre et al., 2017), manejo adecuado de

la ansiedad (Cuenca-Cabello et al., 2019) y relaciones sociales sanas (Filella et al., 2016), pues la competencia emocional es un factor protector y facilitador del ajuste socioemocional y académico (Antonio-Agirre et al., 2017).

Una examinación más detallada evidencia variaciones. La mayoría de los participantes se percibe con un alto grado de bienestar y conciencia emocional. También, se observa una fuerte tendencia hacia la percepción de autonomía emocional. Las habilidades sociales y la regulación emocional también se inclinan hacia las categorías más altas, pero las respuestas son más equilibradas. Estos resultados difieren de Peñaranda-Téllez (2021) y Cuenca-Cabello et al. (2019), quienes observaron bajos niveles de regulación y autonomía emocional en niños colombianos y españoles, respectivamente.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del desarrollo emocional y el sexo de los niños. Para la muestra evaluada, el sexo del estudiante no guarda una relación con las dimensiones. Esto difiere de estudios previos que hallaron diferencias en el desarrollo de habilidades socioemocionales (Pérez-Escoda et al., 2013), quienes hallaron que los estudiantes son más autónomos que las chicas, quienes presentan una mejor conciencia emocional y competencia social. Por su parte, Salas (2017) no encontró diferencias significativas en regulación emocional y autonomía emocional, pero sí en conciencia emocional, competencias básicas para la vida y el bienestar y competencia social. Además, halló que las mujeres tienen un mayor desenvolvimiento en las habilidades interpersonales, autoconciencia emocional, empatía, habilidades sociales y responsabilidad social, mientras que los hombres tienen mejores capacidades intrapersonales, mayor gestión del estrés y una mejor resolución de conflictos. Similarmente, Pérez-Escoda et al. (2021) y López-Cassà et al. (2021) hallaron puntuaciones globales significativamente más altas para las niñas y en todas las emociones, excepto autonomía emocional.

Nuestros hallazgos también difieren de estudios que emplearon la TMMS-24, que hallaron que los niños reconocen y gestionan mejor las emociones propias y las ajenas (Ferrándiz et al., 2012) o que las niñas lo hacen mejor (Cuenca-Cabello et al., 2016; Fernández-Berrocal et al., 2012; Godoy y Sánchez, 2021).

Tres de las cinco dimensiones evaluadas presentan diferencias estadísticamente significativas según la edad: el bienestar emocional, la autonomía emocional y la regulación emocional. Los niños de 9-10 años reportan mayores puntuaciones en estas dimensiones en comparación con los de 11-13 años, lo cual es coincidente con Salas (2017), aunque sus hallazgos no fueron significativos. En cambio, Pérez-Escoda et al. (2013) solo hallaron diferencias entre competencia de vida y las demás dimensiones.

Esto podría sugerir que el bienestar emocional, la autonomía emocional y la capacidad de regular sus emociones disminuyen con la edad, tal vez asociado a la etapa de transición (Barber & Olsen, 2004; Hachem et al., 2022; Loke & Lowe, 2014; Madjar et al., 2018). Este es uno de los periodos de desarrollo más importantes pues el cerebro está

en constante cambio influenciado por las competencias socioemocionales y cognitivas de los niños (Hachem et al., 2022). Dichas transformaciones pueden afectar su habilidad para gestionar las emociones (Barber & Olsen, 2004; Loke & Lowe, 2014; Madjar et al., 2018).

En contraste, no se observaron diferencias significativas en las dimensiones de conciencia emocional y habilidades sociales entre los grupos de edad, lo cual indica que estos aspectos se mantienen estables en los grupos etarios de la muestra evaluada. Este hallazgo coincide con Lacunza y Contini (2011), quienes hallaron que el desarrollo de habilidades socioemocionales no está asociado a la edad de los estudiantes y Pérez-Escoda et al. (2013), quienes solo hallaron diferencias con la dimensión competencias para la vida y el bienestar.

Finalmente, se encontraron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre todas las dimensiones estudiadas. Estos resultados indican que las dimensiones están interrelacionadas de manera significativa, lo cual sugiere que la mejora de cualquiera de los componentes de la competencia emocional podría tener un impacto positivo en las otras. Salas (2017) también halló correlaciones entre todas las dimensiones, excepto entre conciencia emocional y regulación emocional. La interdependencia entre las dimensiones coincide con el modelo de la competencia emocional de Hachem et al. (2022).

Como el bienestar emocional, la autonomía emocional y la regulación emocional tienden a verse afectados durante el desarrollo de los niños de 9-13 años, parece necesario desarrollar las diferentes dimensiones de la competencia emocional en educación primaria y al inicio de la educación secundaria. Por tanto, se recomienda incluir la formación socioemocional en el currículo de educación primaria y educación secundaria de Colombia para promover que los estudiantes se conozcan mejor, tomen consciencia de sus emociones, establezcan relaciones más sanas.

En este sentido, la educación socioemocional puede contribuir con resolver la problemática del acoso escolar, que tiene los efectos negativos para la permanencia escolar y desempeño académico de los estudiantes, pues las habilidades socioemocionales son necesarias para que los estudiantes se relacionen adecuadamente dentro y fuera de la escuela. Como afirman Pérez-Escoda et al. (2010), los programas de educación emocional ayudan significativamente a que los estudiantes desarrollen los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada sus emociones.

El éxito de la educación emocional para niños implica, necesariamente, incluir la educación socioemocional en los programas formación inicial y desarrollo profesional del profesorado (Betegón, 2022). Siguiendo a Bisquerra-Alzina y Pérez-Escoda (2007) y Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005), la educación socioemocional proporciona un equilibrio entre lo que se siente, lo que se cree y lo que se hace, que permite afrontar exitosamente cualquier situación social, familiar, educativa o laboral. Como proyección de este estudio, se puede decir que es necesario que el Congreso de la República de Colombia

retome con carácter urgente el proyecto de ley de la Cátedra de Educación Emocional, para que la formación socioemocional de toda la comunidad educativa se incluya en el currículo formal y se diseñen programas sistemáticos que respondan a las necesidades de los diversos contextos del país.

REFERENCIAS

Andrés, M., Stelzer, F., Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Guzmán, J. (2017). Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v22i3.34360>

Antonio-Agirre, I., Esnaola, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 37-46.

Barber, B., & Olsen, J. (2004). Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*, 19(1), 3-30. <https://doi.org/10.1177/0743558403258113>

Betegón, E. (2022). *Neuroeducación y funciones ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula*. [Tesis]. Universidad de Valladolid.

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

Bisquerra-Alzina, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB)*, 1 (1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación Siglo XXI*, 10, 61–82

Buitrago-Bonilla, R. (2013). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia)*. [Tesis]. Universidad de Granada.

Buitrago, R., Herrera, L., & Cárdenas, R. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10002>

Caballo, V., Carrillo, G., y Ollendick, T. (2015). Eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en habilidades sociales para la intervención sobre la ansiedad social en niños. *Behavioral Psychology* (23)3, pp. 403-427. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283371>

Clarke, A., Morreale, S., Field, C., Hussein, Y., & Barry, M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A Report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.

- Cuenca-Cabello, E., Pérez-Escoda, N., Ros-Morente, A., & Filella-Guiu, G. (2019). Los Programas De Educación Emocional Happy 8-12 Y Happy 12-16. Evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2, 53-66.
- Echeverría, B., López-Larrosa, S., & Mendiri, P. (2020). Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 174-183. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.7101>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-338. <https://t.ly/4506>
- Filella, G., Cuenca-Cabello, E., Pérez-Escoda, N., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluation of the Emotional Education program “Happy 8-12” for the assertive resolution of conflicts among peers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3)(40), 582-601. <https://doi.org/10.25115/EJREP.40.15164>
- Filella, G., & Ros-Morente, A. (2023). Happy Software: An interactive program based on an emotion management model for assertive conflict resolution. *Frontiers in Psychology*, 13(January), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935726>
- García-Pérez, R., Santana-Vega, L., & Ruiz-Alfonso, Z. (2023). Programas de educación emocional en la etapa de Educación Primaria: Una revisión Sistemática. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 12(32), 418-431.
- Godoy, I., & Sánchez, M. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Fuentes*. <https://doi.org/https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108>
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Ediciones B.
- Grijalba Quiroz, N. I., Pérez Canencio, Y., & Garcia Cano, L. (2021). La formación socioemocional busca cupo en la escuela primaria en Colombia. *Foro Educativo*, 133-158. <https://doi.org/10.29344/07180772.36.2743>
- Gutiérrez-Lestón, C., Pérez-Escoda, N., Reguant, M., & Eroles, M. (2020). Emotional education. la Granja Method: An innovation in educational leisure. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 495-513. <https://doi.org/10.6018/RIE.405721>
- Gutman, L., y Schoon, I. (2013). *El impacto de las habilidades no cognitivas en los resultados para los jóvenes*. Education Endowment Foundation, 59
- Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M. W., & Bulut, O. (2022). Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 362-384. <https://doi.org/10.1177/08295735221118474>

Herrera, L., Buitrago, R., & Cepero, S. (2017). Emotional intelligence in Colombian Primary School Children. Location and gender. *Universitas Psychologica*, 16(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.eips>

Hoyos, C., & Rivero, G. (2022). Emotional Education: A New Paradigm. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(4), 194-203. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i4.5179>

Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (2018). *Three Decades of Emotional Intelligence Research: Perennial Issues, Emerging Trends, and Lessons Learned in Education: Introduction to Emotional Intelligence in Education*. In: Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (eds) *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_1

Lacunza, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72163>

Ley No. 1620. Diario Oficial año CXLVIII. N. 48733 de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 15 de marzo de 2013.

Loke, S., & Lowe, P. (2014). Development and validation of the interpersonal school transition anxiety scale for use among fourth- To sixth-grade students. *Social Work Research*, 38(4), 211-221. <https://doi.org/10.1093/swr/svu025>

López-Cassá, E., & Pérez-Escoda, N. (2009). Cuestionario de desarrollo emocional CDE (9-13): Estudio Preliminar. *II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*.

López-Cassà, È., Fernández, F. B., Requena, S. O., & Carnicer, J. G. (2021). Emotional competencies in primary education as an essential factor for learning and well-being. *Sustainability (Switzerland)*, 13(15), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su13158591>

López-Cassà, È., Fernández, F., Requena, S., & Carnicer, J. (2021). Emotional competencies in primary education as an essential factor for learning and well-being. *Sustainability (Switzerland)*, 13(15), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su13158591>

López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

Madjar, N., Cohen, V., & Shoval, G. (2018). Longitudinal analysis of the trajectories of academic and social motivation across the transition from elementary to middle school. *Educational Psychology*, 38(2), 221-247. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1341623>

Martínez-Sánchez, A. (2019). Emotional competences and academic performance in students of Primary Education. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 15-25. <https://doi.org/10.25115/psyse.v10i1.1874>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. En *American Journal of Nursing*, 117(10), 13-21. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000525856.75439.4a>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases Curriculares para la educación Inicial y Preescolar. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/ReferentesTecnicos/341880:Referentes-Tecnicos>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). programa “Emociones para la vida. Programa de Educación Socioemocional”, y se sugiere su implementación en el espacio académico de Ética y Valores o en las direcciones de grupo (MEN, 2016).
- Montaño, Lady, & Pérez, K. (2022). *Competencias Emocionales de los Niños y Niñas de 9 a 13 años que Ingresan al Hospital HOMI*. [Tesis]. Fundación Universitaria los Libertadores.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C. y Zumbo, B. D. (2014). Las competencias socioemocionales hacen la calificación: Predecir el éxito académico en la adolescencia temprana. *Revista de Psicología Aplicada del Desarrollo*, 35, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A., Blakemore, S., & Viner, R. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(6), 566-575. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.0232>
- Pastor, J., Bermell, J., & González, M. (2018). Programa de Educación Emocional a través de la Música en Educación Primaria. *EDATANIA*, 54, 199-222.
- Peñaranda-Téllez, J. (2021). *Propuesta pedagógica para fortalecer la competencia de Regulación emocional de los estudiantes de grado cuarto del IED República de Colombia*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Anna, G., & Benet, S. (2010). Educación emocional y habilidades sociales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(34), 473-478.
- Pérez-Escoda, N., López, E., & Torrado, M. (2013). La competencia emocional y el rendimiento académico en educación primaria. *CIIEB Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*.
- Pérez-Escoda, N., López-Cassà, È., & Alegre, A. (2021). Emotional development questionnaire for primary education (CDE_9–13). *Education Sciences*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/educsci11110704>
- Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2017). Habilidades emocionales a lo largo del desarrollo educativo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(1), 91-112.
- Rebollo-Goñi, E. (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en educación primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 6(3), 29-36. <https://doi.org/10.30827/digibug.44253>
- Rivero, G., & Rozo, R. (2015). *Programa de promoción en empatía para el desarrollo de competencias emocionales en niños de educación básica*. [Tesis]. Universidad Piloto de Colombia.
- Rodríguez, M. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional*. [Tesis]. Universidad de Extremadura.

- Ros, A., Fiella, G., & Ribes, R. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28, 8-18.
- Sáenz-López, P., & Medina Medel, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 28–39. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>
- Salas, A. (2017). *Desarrollo de competencias emocionales en estudiantes entre los 9 y 12 años de edad en un colegio privado de la ciudad de Bogotá*. [Tesis]. Universidad del Rosario.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 455-474.
- Sánchez-Cruz, L., Valarezo-Encalada, C., Martínez-Paredes, G., & Sánchez-Artigas, R. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo Científico Médico*, 25(3).
- Sandoya, W., Mustelier, L., Bravo, F., Galeas, J., & Villalba, D. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-6202022000400466&lng=es&tlng=es
- Simeón-Aguirre, E. E., Aguirre-Canales, V. I., Simeón-Aguirre, A. M., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(4), 219-230. <https://doi.org/10.33554/riv.15.4.893>
- Toscano-Hermoso, M. D., Ruiz-Frutos, C., Fagundo-Rivera, J., Gómez-Salgado, J., García-Iglesias, J. J., & Romero-Martín, M. (2020). Emotional intelligence and its relationship with emotional well-being and academic performance: the vision of high school students. *Children*, 7(12), 1-12. <https://doi.org/10.3390/children7120310>
- Vente, H. (2021). *Competencias Emocionales de los Estudiantes del Grado Octavo de la Institución Educativa Las Américas del Distrito de Buenaventura: Una Evaluación en Tiempo de Pandemia*. [Tesis]. Universidad Antonio Nariño.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C., & Gullotta, T. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. En Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3– 19). Guilford.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten-Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>